Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8570260
Centre d'intérêt: 320

Dessureault, Guy.

Recherche documentaire sur les professeurs du collégial. III , Le professeur de collège tel que souhaité et perçu / Guy Dessureault. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, c1985.
258 p. ; 28 cm.

Code: 28-1736. Bibliogr.: p. 241-258. Index: p. 229-239.

ISBN 2-550-07711-3

Descripteur(s): *Personnel enseignant *Caractéristiques de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Tâche de l'enseignant *Compétence de l'enseignant *Relations maître-élèves *Relations administrateur-enseignant *Attitude de l'enseignant *Valeurs de l'enseignant *Satisfaction de l'enseignant *Evaluation de l'enseignant *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Participation scolaire *Revue de la documentation *Collégial (Niveau)

Le document constitue une synthèse de quelque deux cents documents, résumés et souvent commentés dans les deux premiers volumes de cette recherche documentaire, d'où se dégagent des caractéristiques du professeur du collégial. Ces caractéristiques concernent la personne du professeur, son être, ses attitudes, ses croyances, ses valeurs, ses comportements, ses opinions, ses perceptions, telles qu'exprimées par lui-même ou par les autres composantes de la vie collégiale. Plusieurs de ces caractéristiques renvoient à une image idéalisée de l'enseignant du collégial; d'autres s'attachent plutôt à décrire le professeur tel que perçu dans la réalité.

L'exposé est divisé en trois volets. Dans un premier temps, l'auteur présente les caractéristiques de l'enseignant de collège telles que souhaitées par diverses instances incluant lui-même; dans un deuxième temps, il développe, sous plusieurs rubriques, des traits relatifs aux perceptions qu'ont du professeur "réel" ces mêmes instances; enfin, dans un troisième temps, il tente de faire le point sur les principales mesures envisagées par beaucoup d'intervenants pour faire coïncider davantage le réel avec l'idéal.

Le moyen privilégié par un très grand nombre d'auteurs - et auquel souscrit l'auteur du document - pour remédier à la situation de non-participation et de non-appartenance dans les collèges est le regroupement par "modules" des professeurs et des étudiants. Le fonctionnement par modules canaliserait vers un ensemble plus cohérent des énergies autrement dissipées. C'est cette cohérence qu'il importe désormais d'atteindre, réunissant sous la même bannière professeurs, étudiants, professionnels, employés de soutien et administrateurs dans un même projet éducatif; tel est l'objectif que serait appelé à réaliser chaque collège dans un avenir prochain.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270048, 8370903

EDUQ 8570260

Recherche documentaire sur les professeurs du collégial

Volume III
Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu

Guy Dessureault

Québec

EDUQ 8570260

Recherche documentaire sur les professeurs du collégial

Volume III
Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu

Guy Dessureault

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

L'auteur

Guy Dessureault est professeur au CEGEP de Trois-Rivières

* * *

Responsable du projet de recherche à la Direction de la recherche: PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique.

Dépôt légal: premier trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550-07711-3
(c) Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION	5
AVERTISSEMENT	11
PREMIÈRE PARTIE: LE PROFESSEUR DE COLLÈGE IDÉAL	13
CHAPITRE 1. POUR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION	17
1.1 Les grands rapports sur l'éducation	17
1.2 L'éducation suivant la théorie des stades développementaux	22
1.3 La formation fondamentale: clé de voûte du renouveau pédagogique	23
1.4 Répondre aux besoins de l'élève	25
1.5 De l'art à la science de l'enseignement	28
CHAPITRE 2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE	31
2.1 Le professeur-guide-facilitateur-animateur	32
2.2 Le professeur-expert-personne-ressource	33
2.3 Le professeur-éducateur	33
2.4 Le professeur: agent de conservation ou de transformation sociale	35
CHAPITRE 3. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES	39
3.1 La personnalisation et l'individualisation de l'enseignement	39
3.2 Haro sur le magistral	42
3.3 La technologie de l'enseignement: agent nouveau d'éducation	44
3.4 Un concept de pédagogie active: le collège-bibliothèque	46
3.5 Le décloisonnement des apprentissages et le respect des différences individuelles	47
CHAPITRE 4. LA NOUVELLE TACHE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE	49
4.1 Une tâche définie par les besoins de l'élève	49
4.2 Pour une division des tâches	50
CHAPITRE 5. LA COMPÉTENCE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE IDÉAL	53
5.1 Les qualités professionnelles ou psycho-pédagogiques de l'enseignant idéal	53
5.1.1 La certification	53
5.1.2 Les connaissances, les aptitudes et les habiletés de l'enseignant idéal	54
5.2 Les qualités humaines ou personnelles de l'enseignant idéal	55
5.3 Le professeur de collège "efficace"	57

	Page
DEUXIÈME PARTIE: LE PROFESSEUR DE COLLÈGE COMME ON LE PERÇOIT	61
CHAPITRE 1. LE CORPS ENSEIGNANT: UN GROUPE HÉTÉROGÈNE.....	65
1.1 Les enseignants du général et ceux du professionnel.....	65
1.2 Les cours communs et les autres.....	69
1.2.1 Les professeurs de philosophie	72
1.2.2 Les professeurs de français	77
1.3 La rivalité entre les disciplines.....	79
1.4 Entre le secondaire et l'université.....	81
CHAPITRE 2. LA PÉDAGOGIE ET LA FONCTION ENSEIGNANTE AU COLLÈGE	85
2.1 Sous le signe du renouveau: la recherche et l'innovation pédagogiques	85
2.1.1 Les motifs des professeurs-expérimentateurs.....	87
2.1.2 Les objets d'expérimentation.....	88
2.1.3 Les conclusions de l'expérimentation...	90
2.1.4 Les leçons d'un échec.....	92
2.1.5 L'innovation pédagogique: un phénomène marginal et approximatif.....	94
2.2 Tradition et pluralisme pédagogiques.....	97
2.2.1 Non-directivité et conservatisme.....	97
2.2.2 Le cognitif ou l'affectif: quoi privilégier.....	99
2.2.3 L'imprimé et la technologie.....	101
2.2.4 L'exposé magistral: le règne dure.....	103
2.3 La relation professeur-élèves: quelques modèles existants.....	105
2.4 Renouveau pédagogique et renouveau social....	107
CHAPITRE 3. LES ENSEIGNANTS ET LES AUTRES COMPOSANTES DU COLLÈGE: INTERRELATIONS ET INTERACTIONS	109
3.1 Les relations professeurs-élèves	109
3.2 Les relations entre collègues-enseignants....	112
3.3 Les relations des enseignants avec les préposés aux ressources du collège	113
3.4 Les relations professeurs-administrateurs....	115
3.5 Le climat général au collège.....	121
CHAPITRE 4. VALEURS, CROYANCES ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS..	123
4.1 Du séminaire au cégep.....	123
4.2 La crise des valeurs.....	126
4.3 Le pluralisme: caractéristique des valeurs ou valeur lui-même.....	129
4.4 Entre le pédagogue et le syndiqué: un problème d'identification.....	132
4.5 Autorité, autonomie et appartenance.....	134
4.6 Le département: cellule idoine de l'identité et de la participation de l'enseignant	139

	Page
CHAPITRE 5. LA SATISFACTION AU TRAVAIL.....	143
5.1 Les professeurs de collège des années 60.....	144
5.2 Les professeurs de collège, sept ans après la naissance des collèges.....	145
5.3 Les professeurs de collège: de 1974 à 1980...	147
5.3.1 La tâche de l'enseignant de collège ...	147
5.3.2 La fonction enseignante.....	154
5.3.3 Insécurité, isolement et démotivation..	158
CHAPITRE 6. L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT	165
6.1 La formation de l'enseignant de collège.....	165
6.2 L'enseignant "évalué" par la communauté collégiale et extra-collégiale.....	168
6.3 Les instruments d'évaluation.....	171
6.4 L'évaluation de l'enseignant par les élèves..	173
6.5 Impressions, perceptions et évaluations.....	178
TROISIÈME PARTIE: VERS LE PROFESSEUR DE COLLÈGE IDÉAL.....	183
CHAPITRE 1. L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT.....	187
1.1 Certification, rémunération et fonction enseignante.....	189
CHAPITRE 2. LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT.....	193
2.1 La formation initiale.....	193
2.2 La formation continue et le perfectionnement	195
2.3 Un modèle de perfectionnement en exercice: Performa.....	198
2.4 La problématique du perfectionnement au collégial.....	199
2.5 Les conditions de la formation pédagogique continue.....	202
2.6 Le partage des responsabilités.....	204
2.7 Perfectionnement, encadrement et évaluation..	205
2.8 La recherche et l'expérimentation pédagogiques.....	207
2.8.1 L'encadrement pédagogique.....	207
2.8.2 Les conditions de la recherche et de l'expérimentation.....	208
CHAPITRE 3. L'INTÉGRATION DE L'ENSEIGNANT A L'INSTITUTION COLLÉGIALE	211
3.1 La participation.....	211
3.2 Le système modulaire.....	214
CONCLUSION.....	219
APPENDICE A: LISTE DES PRINCIPAUX THÈMES DE CHAQUE CHAPITRE ET DES PRINCIPAUX OUVRAGES S'Y RAPPORTANT	227
BIBLIOGRAPHIE.....	241

INTRODUCTION

Le mandat qui nous était confié en janvier 1980 et qui a donné lieu à la présente recherche documentaire se traduisait en termes de "déblayage" de la documentation québécoise, en vue d'une recherche de plus grande envergure sur les professeurs de collège (cégep), celle-ci poursuivant deux fins[1]:

> "a) Tracer le portrait ou dégager les caractéristiques[2] des professeurs du niveau collégial.
>
> b) Dégager l'expression des besoins[3] en formation initiale et en perfectionnement des mêmes professeurs."

Il s'agissait donc de rassembler et de synthétiser les documents susceptibles de contribuer à l'atteinte de ces deux fins.

Nos premières investigations n'ont pas tardé à nous révéler l'existence d'un nombre imposant d'écrits sur le collégial en général. Le centre de documentation du C.A.D.R.E.[4] en renferme à lui seul

---

1. Paul Valois, Notes en vue de la définition d'un mandat pour la réalisation de travaux préliminaires à la recherche sur les caractéristiques des enseignants du niveau collégial, Québec, Service de la recherche, novembre 1979.

2. "Caractéristiques: tout ce qui peut contribuer à décrire le professeur du niveau collégial, à montrer ce qu'il est..."

3. "Besoins: ce qui est jugé nécessaire par les professeurs ou les autres agents d'éducation à la réalisation des tâches du professeur du niveau collégial".

4. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

quelques milliers. Notre première tâche aura donc été de repérer d'abord, parmi des centaines de documents, ceux qui s'intéressaient directement ou indirectement, spécifiquement ou tacitement, au collégial; tâche rendue souvent difficile et fastidieuse par la généralité des propos de plusieurs auteurs ou l'absence d'indication dans le titre, la présentation et le classement des documents de l'ordre d'enseignement auquel ils s'adressaient. Il aura fallu maintes fois parcourir plusieurs dizaines de pages, voire des centaines, avant de pouvoir conclure à la non-pertinence d'ouvrages qui, à première vue, semblaient correspondre aux thèmes de la recherche. Toutefois, la centralisation au C.A.D.R.E. de la plupart des écrits publiés, et souvent non publiés, sur le collégial aura grandement facilité l'étape de la "cueillette" de l'information.

Un point sur lequel sûrement il n'est pas superflu de s'arrêter: la bibliographie que ce troisième volume se propose de synthétiser se veut très sélective. Sans hésitation, nous avons éliminé des documents dont la teneur ne déteignait qu'accidentellement sur le collégial; nous avons également écarté de nos préoccupations les documents dont la trop grande généralité du propos aurait convenu à n'importe quelle recherche en éducation. Les écrits retenus sont ceux dans lesquels il était question, directement ou indirectement, substantiellement ou partiellement, du professeur de collège, à quelque point de vue que ce soit. Nous n'avons guère trouvé cependant de monographies portant spécifiquement sur le professeur de collège (à part certaines études spécialisées s'intéressant à un groupe de professeurs en particulier, tels les professeurs de philosophie ou de biologie). C'est plutôt dans des ouvrages développant souvent des points de vue beaucoup plus larges que nous avons glané les données répondant aux buts de notre recherche. Bien que nous ayons visé à une certaine exhaustivité, nous n'aurons pas la naïveté d'y prétendre: quelque document se cache sans doute sur un rayon de bibliothèque non visitée.

Les pages qui suivent constituent une synthèse de deux cent trente et un documents d'où se dégagent des caractéristiques du professeur de collège[1]. Ces caractéristiques concernent la personne du professeur du collégial, son être, ses attitudes, ses croyances, ses valeurs, ses comportements, ses opinions, ses perceptions, telles qu'exprimées par lui-même ou les autres composantes de la vie collégiale. Plusieurs de ces caractéristiques renvoient à une image idéalisée de l'enseignant de collège; d'autres s'attachent plutôt à décrire le professeur tel que perçu dans la réalité. C'est pourquoi il nous est apparu pertinent de séparer ces points de vue dans notre exposé, que nous avons divisé en trois volets. Dans un premier temps, nous présentons les caractéristiques de l'enseignant de collège telles que souhaitées par diverses instances incluant lui-même; dans un deuxième temps, nous développerons, sous plusieurs rubriques, des traits relatifs aux perceptions qu'ont du professeur "réel" les mêmes ou d'autres instances; enfin, dans un troisième temps, nous tenterons de faire le point sur les principales mesures envisagées par beaucoup d'intervenants pour faire coïncider davantage le réel avec l'idéal.

Synthétiser la masse hétéroclite des données sur le professeur de collège présente quelques difficultés dont l'une surtout invite à la prudence, l'heure de l'interprétation venue. Comme les documents formant le corpus bibliographique de cette étude s'échelonnent de 1967 à 1980 — juin 1980, plus précisément —, certains traits qui y sont développés auront, au moment de la rédaction de cette synthèse (deuxième semestre, 1982) et, encore plus, de sa publication, vieilli; d'autres, exprimés sous forme de critiques, auront été corrigés par la

---

1. Ces 231 documents sont résumés et souvent commentés dans les deux premiers volumes de cette recherche documentaire. Voir Guy Dessureault, Recherche documentaire sur les professeurs du collégial, vol. I et II, Québec, Direction de la recherche, Secteur de la planification, 1981 et 1982.

suite; certaines attentes, entre autres, pour une raison ou pour une autre seront devenues, quelques années suivant leur expression, caduques. C'est pourquoi, à l'occasion, il a fallu présenter des données diachroniquement, leur examen sous un angle synchronique ayant occasionné une recherche parallèle; ce qui, on le concevra aisément, nous aurait entraîné dans un cadre espace-temps trop éloigné du nôtre. Heureusement, toutefois, pour les facilités de la synthèse, ce qu'on affirmait dans les premières années du cégep, on l'affirme encore, règle générale, en 1980; parfois avec plus de vigueur ou autant de dépit. Ainsi, par exemple, en 1980, le Rapport Parent et L'Activité éducative président-ils toujours à l'élaboration du rôle souhaité pour l'enseignant... du moins, les documents que nous avons analysés s'en réclament-ils toujours autant.

Un autre problème réside dans l'opposition entre la nature de certaines caractéristiques. Ainsi, dans la documentation, alors que, d'une part, on affirme que l'expérimentation pédagogique est marginale dans les collèges, d'autre part, on saluera la prolifération des mêmes expérimentations au collégial, louant chez les enseignants leur goût pour l'innovation pédagogique. Chaque fois que les choses se présenteront ainsi, nous soulignerons la contradiction; parce que ce fait s'avère plus fréquent qu'on pourrait le soupçonner, nous nous sommes refusé à "unifier" ce qui ne le permettait pas.

C'est pourquoi nous avons joué des "beaucoup pensent que", "plusieurs sont d'avis que", "certains affirment", quelques-uns déplorent", "une étude tend à démontrer", etc., équilibrant ainsi, de façon toute approximative, la proportion d'auteurs adhérant à une opinion ou une perception. Lorsqu'un point de vue, cependant, nous paraissait représentatif de l'ensemble, nous en avons fait part également; ceci afin de respecter le plus possible la réalité telle que composée par les documents analysés. Inutile de prétendre à une image claire et monolithique de l'enseignant de collège: celle-ci demeurera toujours un peu floue. On s'entend en général davantage à en tracer un portrait idéal

et au plan des recommandations susceptibles de concourir à la réalisation de cette projection idéale. Quant à la réalité, l'épithète la plus significative et sans doute la plus descriptive qui peut y être accolée donne tout son sens au mot "pluralisme".

On peut, de plus, se demander si cette réalité ainsi fragmentée reflète vraiment le milieu étudié. Tout ce que nous pouvons raisonnablement affirmer à ce sujet, c'est qu'elle nous semble ressortir de deux cent trente et un écrits, plus ou moins spécifiques, sur le professeur du collégial. Qu'en serait-il de cette réalité si on la confrontait au produit d'une étude empirique? Le but de la recherche auquel ce troisième volume met fin était justement de présider à ce genre d'étude. Espérons, en tout cas, que les portraits, esquisses ou caricatures que nous traçons dans les pages suivantes sont fidèles à la réalité exprimée dans la documentation et ne trahissent "pas trop" les propos de leurs auteurs. S'il se glissait quelques erreurs de décryptage de notre part en cours de route, puissent ceux qui en seraient victimes nous les pardonner et, si le coeur leur en dit, nous en aviser!

Certaines pistes de recherche auraient pu être davantage approfondies, notamment en ce qui concerne l'éducation des adultes au collégial; quelques documents relatifs à ce thème ont été résumés dans les deux premiers volumes de cette recherche, mais aucune recherche spécifique n'a été entreprise de notre part en ce sens. De même, plusieurs articles de journaux auraient certainement contribué à tracer une image du professeur, telle que perçue par le grand public en général; le temps nous a manqué, hélas! Ne vaudrait-il pas aussi la peine, à cet égard, de s'enquérir auprès des collèges des "études-maisons" qui auraient pu ne pas parvenir au C.A.D.R.E., dont les fichiers, rappelons-le, furent surtout le point de départ de notre recherche. Quoi qu'il en soit, nous croyons les documents rassemblés pour les fins de la présente recherche documentaire représentatifs de ceux qui se sont attardés à considérer, sous un angle ou sous un autre, le professeur de collège québécois.

AVERTISSEMENT

Nous voulons attirer l'attention du lecteur sur les renvois qui parsèment le texte. Afin d'en faciliter la lecture et la compréhension, nous avons choisi d'indiquer entre parenthèses et dans l'ordre, le numéro de référence des ouvrages, l'auteur, la date de parution et, en règle générale, le page pertinente. La numérotation des documents correspond à celle adoptée dans les deux premiers volumes et à laquelle le lecteur se sera habituée.

Nous avons reproduit à la fin de ce troisième volume sous le titre "Bibliographie" les notices bibliographiques des 231 documents résumés dans les volumes précédents en respectant l'ordre et la numérotation mentionnée des documents.

Nous avons souvent choisi d'illustrer un aspect ou un thème touchant les enseignants du collège, en ne citant ou en ne renvoyant qu'à un seul ouvrage qui apparaissait pertinent et qui synthétisait en quelque sorte le point de vue qui se dégageait parfois de plusieurs ouvrages. Nous avons voulu, par ce procédé, éviter d'indiquer tous les renvois possibles lorsque nous traitions d'un thème particulier, comme c'est le cas lorsque les objectifs poursuivis relèvent d'une revue systématique de la littérature. Comme nous tentons de réaliser une certaine synthèse de la documentation résumée dans les deux volumes précédents, et afin de rendre la lecture moins onéreuse, nous donnons plutôt en notes infra-paginales la liste des ouvrages sur lesquels se fonde chacun des chapitres. Nous renvoyons alors à la numérotation des documents pertinents. De plus, le lecteur trouvera à l'appendice A une liste des principaux thèmes de chaque chapitre et les numéros des principaux ouvrages se rapportant à ces thèmes.

Comme la rédaction de ce rapport est antérieure aux avis de normalisation de l'Office de la langue française, nous utilisons de façon synonyme les expressions "enseignant" et "professeur" ainsi que celles d'"élève" et d'"étudiant". Pour la même raison, nous avons conservé l'expression "niveau d'enseignement" pour celle d'"ordre d'enseignement", "secteur général" pour celle d'"enseignement général" et "secteur professionnel" pour celle d'"enseignement professionnel".

PREMIÈRE PARTIE

LE PROFESSEUR DE COLLÈGE IDÉAL

Certains des ouvrages consultés pour les fins de la présente recherche documentaire nient l'existence d'un type idéal de professeur de collège. Pourtant, ils sont nombreux les documents d'où se dégage nettement un modèle idéal de ce même enseignant. Ce portrait nous est parfois tracé de façon précise et globale, sans ambages, en quelques lignes, comme au meilleur temps des romans réalistes français; souvent, il s'agira plutôt d'esquisses fragmentaires, constituées de traits épars, dissimulés à l'endos d'une critique ou d'un reproche à l'endroit du maître tel que perçu. Ailleurs, ce seront des tests d'évaluation de l'enseignant qui reflèteront, explicitement ou implicitement, un type d'enseignant idéal, ne serait-ce qu'en privilégiant certaines attitudes et certains comportements "désirables". Bref, les sources rendant possible le tracé d'un portrait-robot du professeur de collège idéal ne manquent pas. C'est ce portrait-robot que nous allons essayer de reconstituer dans cette première partie de ce qui se veut une synthèse de la documentation québécoise sur le professeur du collégial. Nous allons tâcher de démêler ce qui à première vue peut paraître un amas de caractéristiques jugées indispensables au "bon professeur" de collège.

En général, à ce point de vue, d'un document à l'autre, se répètent ou se complètent des traits essentiels; rarement ils se contredisent. Toutefois, il peut sembler difficile d'imaginer un individu rassemblant en lui toutes ces caractéristiques identifiées comme idéales. Somme toute, s'agit-il ici d'une image projetée de plusieurs sources et reflétant en cela souvent les préoccupations spécifiques à chacune de ces sources. Ainsi, tel préposé à l'audio-visuel souhaitera un enseignant aguerri aux techniques audio-visuelles; tel spécialiste en recherche prônera un type de professeur-chercheur; tel étudiant voudra, pour sa part, trouver chez l'enseignant une attention particulière aux relations humaines; tel énoncé ministériel, quant à lui, demandera au professeur de se centrer plus sur l'étudiant que sur la discipline. C'est en rassemblant tous ces points de vue, exprimés de part et d'au-

tre, que nous tenterons de donner une cohésion à une image au départ pour le moins composite, la rendant en diverses touches successives, chacune soulignant un aspect important de celle-ci.

Si l'on peut attester l'existence d'un type idéal de professeur de collège, c'est d'abord à travers une vision idéale de l'éducation proposée pour ce niveau scolaire. Aussi nous apparaît-il pertinent d'expliciter, dans un premier temps, différentes philosophies de l'éducation véhiculées par la documentation: c'est dans ce magma théorique et d'allure plutôt prospective que baignera l'image idéalisée de l'enseignant. Suivant la conception éducative à laquelle on adhère, s'affirmera une définition du rôle de l'enseignant y correspondant: c'est là le deuxième thème que nous élaborerons. Accomplissant au mieux le rôle que lui assigne cette philosophie, l'enseignant idéal adaptera ses approches pédagogiques, lesquelles reflèteront sans conteste la philosophie dont l'activité éducative se veut imprégnée; la pédagogie "idéale" constituera donc un troisième volet de notre développement. Quelle tâche attend l'éducateur idéal? Quelles qualités professionnelles et humaines s'imposent alors à lui? Voilà les deux autres sujets complétant notre tableau. En guise de conclusion, afin de synthétiser ce qui aura précédé, nous citerons quelques-uns des portraits globaux tels qu'émis par différentes instances impliquées à divers degrés dans la vie scolaire collégiale.

CHAPITRE 1

POUR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION[1]

1.1 Les grands rapports sur l'éducation

Parmi les études auxquelles renvoient la plupart des ouvrages consultés, il en est qui reviennent plus souvent que d'autres, en particulier celles qu'ont signées les Rogers, Maslow, Faure, Bloom, Mager et Illich. Plus près de nous, deux rapports sur l'éducation, de sources québécoises ceux-là, semblent avoir profondément marqué les "moeurs pédagogiques" collégiales de la dernière décennie. En effet, rares sont les documents analysés dans cette bibliographie qui ne s'inspirent, en totalité ou en partie, de l'un de ces deux rapports, sinon des deux simultanément. Il s'agit du Rapport Parent[2] et de celui qu'on trouve dans la première partie du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1969-70, intitulé L'Activité éducative[3]. Entre autres, la presque totalité des rapports d'expérimentation pédagogique (qui composent une partie très importante de la documentation) établissent les prémisses théoriques des expériences tentées à partir de l'une de ces deux études, en particulier de la deuxième. Aussi, nous apparaît-il important de dégager l'essentiel de ce qu'on a retenu de ces deux rapports et qui revient, tel un leitmotiv, tout au long de la lecture des quelque 231 ouvrages s'intéressant au professeur de collège et consignés dans la présente recherche documentaire.

---

1. Ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 1, 149, 186, 60, 35, 98, 3, 9, 46, 52, 115, 168, 211, 105, 10, 90, 168, 207, 171, 155, 164, 118, 180, 186, 142, 124, 188, 89, 167, 114, 117, 122, 123, 126, 129, 143, 147, 149, 172 174, 175, 176, 177, 178, 183, 189, 213, 214, 216, 226, 227, 16, 25, 43, 65, 136.

2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1964-1966, 5 volumes.

3. Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative rapport annuel 1969-70, Québec, 1971, 239 pages.

Le Rapport Parent

La Commission Parent avait mis en lumière la naissance d'un "nouvel humanisme" en cette deuxième partie du XX^{e} siècle, ce dernier établissant le lien entre la science et la technique puis les lettres et la philosophie. Ce nouvel humanisme aura relégué à un second plan la culture gréco-latine qui, à partir de ce moment, ne peut plus prétendre à la transcendance sur les autres aspects de la culture contemporaine:

> "La nouvelle conception de l'humanisme (...) fait une place beaucoup plus large aux sciences, envisage les études comme une préparation à la vie de notre époque. La culture gréco-latine, centre des études traditionnelles, n'est plus qu'un des éléments ou des aspects de l'enseignement. Si l'étude du grec et du latin a pu être si longtemps un si remarquable instrument de formation intellectuelle, c'est en grande partie à cause du soin et du sérieux qu'on y apportait. Nous croyons que toutes les matières du programme, enseignées avec le même sérieux, peuvent développer aussi la rigueur intellectuelle, l'exigence, la précision, la finesse; c'est l'affaire de méthodes, de respect du travail bien fait, de la part du maître et de l'élève..." (Rapport Parent, vol 3, p. 15)

Le collège d'avant le Rapport Parent, fidèle en cela à sa conception traditionnelle d'une éducation franchement élitiste, a visé davantage l'érudition qu'un développement opérant une synthèse harmonieuse chez l'éduqué entre l'esprit et la sensibilité. Maintenant que l'école, plus démocratique, s'ouvre à plus de monde, que les traditions "éclatent" (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 19) et que la culture se fait pluraliste, "le développement de la sensibilité ne doit plus être marginal de la formation intellectuelle[1]. Descartes

---

1. Rapport Parent, vol. 2, p. 13.

devient contemporain de Rousseau. L'enseignement a été trop pensé "en fonction des programmes, des maîtres ou de l'école elle-même[1]". Après tout, c'est l'étudiant qui justifie l'école; c'est pourquoi elle doit se centrer sur lui, dans le but de favoriser le plein épanouissement de son être individuel et social. A cette fin, l'enseignement doit partir de l'éduqué et la pédagogie stimuler son dynamisme intérieur:

> "Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'effort a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant." (Rapport Parent, vol. II, p. 14)

C'est ce dernier aspect surtout du Rapport Parent dont il sera souvent question dans la documentation: l'autonomie de l'étudiant et sa formation personnelle, deux thèmes que devait plus tard élaborer L'Activité éducative, du Conseil supérieur de l'éducation.

L'Activité éducative

Le postulat de base de ce rapport est que "le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu[2]". Or, suivant les auteurs de ce rapport, "toute personne humaine possède, en elle-même, les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens de la maturité affective, intellectuelle et sociale[3]". Il s'agit donc pour le collège de permettre à l'étudiant de faire l'apprentissage de cette autonomie et

---

1. Idem, p. 14.

2. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit. p. 25.

3. Idem, p. 62.

de favoriser son plein épanouissement. Le "moteur" de toute activité éducative, c'est l'étudiant lui-même. L'éducation doit donc poursuivre des "finalités" en accord avec cette affirmation:

> "L'éducation consiste toujours à favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui se déploie de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventaire et rationnelle, la maturité affective et sociale, le développement de l'autonomie personnelle, la découverte que chacun fait par soi-même et pour soi-même des valeurs, la capacité de communiquer et d'échanger avec les autres, quels que soient leur âge, leur langue, leur religion, leur culture. Les jeunes générations à l'heure actuelle les comprennent, les recherchent; et elles veulent les découvrir dans les communautés scolaires, chez les administrateurs et les professeurs."[1]

Cette conception de l'éducation faisant de l'étudiant un "s'éduquant"-maître-de-son-apprentissage, secondé en la matière par un professeur-créateur-de-situation-d'apprentissage, est appelée "organique", mot qui s'est imposé au lexique de beaucoup de rapports de recherche pédagogique en milieu collégial depuis 1970. Cette façon de considérer l'activité éducative "met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant[2]". Tout l'appareillage scolaire (structures, ressources, etc.) n'est là que pour permettre à l'étudiant de réaliser son "processus éducatif". En tant qu'"organique", cette philosopie de l'éducation s'oppose à la conception traditionnelle d'un enseignement dit "mécaniste", où le professeur, simple "transmetteur de connaissances" (output) réduit le rôle de l'étudiant à celui de "récepteur" (input). Pourquoi le terme "mécaniste"? Parce que, "dans les actions de formation de ce style, il

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit. p. 29.

2. Idem, page 37.

s'agit le plus souvent d'acquérir des formules de connaissances toutes faites ou de s'approprier des règles conventionnelles apprises et retenues de façon mécanique"[1]. Cette approche n'atteint pas les étudiants en profondeur, au niveau de ses attitudes...

D'après l'Activité éducative, les avantages de l'approche organique profitent directement à l'étudiant. Reposant sur une pédagogie dont la spécificité est définie par l'activité et la découverte, elle stimule chez-lui un dynamisme générateur d'évolution. "C'est l'élan de ce dynamisme qui permet de dépasser l'apprentissage mécanique; c'est lui qui éveille chez l'étudiant les ressources intérieures de la créativité, qui engage l'étudiant à un processus éducatif vital et durable et qui le conduit à une maturation progressive de la personnalité, à un changement des attitudes et des comportements parce qu'il atteint les profondeurs de l'être"[2].

Ce qui réclame cette pédagogie active et ce concept d'éducation "organique", ce sont les nouvelles "exigences de la civilisation technologique" et "les besoins de la société en état de transformation rapide"[3]. Et l'optique la plus réaliste d'une formation "durable" des citoyens modernes est celle d'une éducation permanente, élaborée par Edgar Faure dans son rapport Apprendre à être.

> "La société contemporaine réclame en tous domaines des citoyens responsables, capables d'imagination, d'initiative et de décision, capables aussi d'évolution constante et de changement intérieur. Ce type de société impose peu à peu l'idée de formation continue, autant du point de vue très large de la culture et des aptitudes générales que du point de vue de l'éducation professionnelle."[4]

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., p. 37.
2. Idem, p. 39.
3. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., p. 62.
4. Ibidem.

1.2 L'éducation suivant la théorie des stades développementaux

La conception organique de l'activité éducative, telle qu'envisagée par le Conseil supérieur de l'éducation et prônée par une bonne partie des expérimentations et des théories pédagogiques en milieu collégial, n'en connaît pas moins, à ce niveau même, quelques détracteurs: en particulier les tenants de l'éducation suivant la théorie des stades développementaux, pour qui libérer le dynamisme, si "intérieur" soit-il, de l'étudiant n'engendre pas par le seul fait de sa libération une dynamisation du processus du développement de sa personnalité. Dans une perspective "développementale", on compte sur le dynamisme intérieur de l'individu mais on ne croit pas à l'immanence de son effet sur le développement. La personnalité se développe suivant différentes étapes successives et séquentielles, et nul ne saurait accéder à une étape sans avoir auparavant franchi la précédente avec succès.

L'éducation, selon cette théorie, favorise le passage d'un stade à l'autre et, puisque ce qui favorise chez un individu le changement des attitudes ou des comportements, ce sont les interactions entre lui et son milieu, le collège doit proposer à ce dernier un environnement pédagogique susceptible de dynamiser cette interaction.

> "Les pôles de base de l'éducation sont l'individu et son milieu environnant car si nous éliminons l'un de ces pôles, nous ne pouvons plus parler d'éducation. Il nous semble évident que l'individu cherche à interagir avec son milieu et que cette interaction est source de changements chez l'individu et aussi dans le milieu." (180, Landry et autres, 1977, p. 11)

Conséquemment à la théorie des stades, la finalité de l'éducation consiste à favoriser "cette interaction naturelle entre l'individu et son milieu pour susciter des changements internes" (180, Landry et autres, 1977, p. 11). C'est pourquoi les tenants de cette théorie taxe-

ront de "romantique" la conception organique de l'éducation, telle que décrite dans L'Activité éducative, du Conseil supérieur de l'éducation:

> "Cette façon de considérer l'activité éducative relève nettement de l'idéologie romantique parce qu'elle postule que le dynamisme vital de la personne est bon et qu'il tend à croître naturellement dans la bonne direction. Le rôle de l'éducateur se réduit à éviter le plus possible de nuire à la croissance d'un individu. Le but de l'éducation est de favoriser l'épanouissement des qualités dites naturelles."(180, Landry et autres, 1977, p. 59)

1.3 La formation fondamentale: clé de voûte du renouveau pédagogique

Si l'on s'en tient aux textes constituant le corpus de la présente recherche, il semble donc que ce soit à partir du Rapport Parent et de L'Activité éducative en grande partie que s'est développé "l'idéal pédagogique" en milieu collégial.

Faire de l'étudiant l'agent principal ou premier de son apprentissage implique un renouveau pédagogique d'envergure; renouveau rendu d'autant plus nécessaire pour les maîtres du collégial que déjà au primaire et au secondaire les étudiants ont commencé à goûter certaines retombées des réformes découlant du Rapport Parent:

> "En même temps s'imposait un puissant effort de renouveau pédagogique. D'autant qu'aux revendications des populations étudiantes du niveau post-secondaire se greffaient les aspirations et les besoins pédagogiques des nouveaux arrivants du secondaire, initiés déjà à des méthodes d'étude plus modernes. D'où nécessité d'ajuster les pratiques pédagogiques traditionnelles à une génération montante d'étudiants, intellectuellement et affectivement de moins en moins homogènes, urgence d'explorer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des connaissances mieux appropriées aux mentalités en pleine transformation et par-dessus tout préoccupation constante, en dépit d'inévitables tâtonnements, d'entretenir le goût de l'étude et la curiosité intellectuelle..." (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 39)

Les activités éducatives doivent être redéfinies et ce, "dans une perspective de formation" (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979). Formation "intégrale" et formation "fondamentale" sont parmi les syntagmes les plus employés dans les rapports de recherche concernant la pédagogie au collégial et y font l'objet de multiples nuances. Pour les auteurs du Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, "parler de 'formation fondamentale', c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise de langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle — jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps" (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 39).

Formation fondamentale et formation générale ne sauraient être confondues. Le collège offre officiellement deux formations: l'une dite générale, l'autre, professionnelle. Ce que se propose la formation fondamentale (ou globale ou intégrale), c'est "la transformation de l'être qui se fait en relation avec la formation générale et la "formation spécialisée". (90, Beaudoin et autres, 1980, p. 177)

> "La formation fondamentale est un processus (à la fois cognitif, affectif et psycho-moteur) qui consiste en la saisie des fondements, des principes directeurs, des concepts de base et de la démarche propre d'un savoir ou d'un champ de savoir, d'un savoir-faire ou d'un champ de savoir-faire ou d'un savoir-être. En ce sens, la formation fondamentale consiste d'abord et avant tout dans la maîtrise isolée d'un savoir (pris au sens général) mais encore et surtout dans la maîtrise d'un ensemble de savoirs en interrelation. La formation fondamentale vise à développer chez l'individu, une méthode de travail,

> une pensée personnelle, rigoureuse et critique, une langue riche, une conscience sociale et historique, un sens des valeurs, une aptitude à la transposition, un sens de la santé. Au fur et à mesure qu'ils se développent, ces éléments deviennent les agents mêmes de la formation fondamentale." (90, Beaudoin et autres, 1980, pp. 177-178)

Pour bon nombre d'auteurs, il faut se garder toutefois de considérer la formation fondamentale comme une simple juxtaposition de formations complémentaires.

> "La formation intégrale n'est pas faite par juxtaposition d'une formation physique, morale, spirituelle, intellectuelle, sociale; elle n'est pas un ensemble à tiroirs. La formation intégrale n'est pas l'addition d'activités scolaires et para-scolaires; elle n'est pas complément philosophique aux études scientifiques ou complément technique aux études générales. L'étudiant approfondit une discipline; il rencontre un maître. La discipline est l'occasion pour l'étudiant comme pour le maître de poser des questions et d'apprendre à trouver des solutions. Une étude authentique se prolongera, par-delà le cours, dans le groupe de discussion ou le laboratoire, dans la réflexion personnelle et dans une activité parascolaire de recherche ou d'application." (168, Gingras, 1968, p. 15)

1.4 Répondre aux besoins de l'élève

Afin de lui assurer une formation intégrale, répondre aux besoins de l'étudiant, pour beaucoup, est devenu le premier but de l'éducation. Au fur et à mesure que les documents étudiés s'approchent des années 80, on constate que ce but, dans plusieurs textes, fait figure de véritable slogan, étant même à la source d'énoncés de politique globale sur l'éducation au collégial.

> "Le but d'un collège ce n'est pas de répondre aux exigences d'un régime pédagogique, aux contraintes administratives et budgétaires du ministère ou aux impératifs d'une convention collective du personnel. Le but d'un

> collège est vraiment de "satisfaire les étudiants" individuellement..." (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 17)

Toutefois, certains feront remarquer que "besoins" et "caprices" ne se situent pas dans la même série synonymique:

> "Entendons-nous, ce n'est pas de répondre ou de se plier aux caprices de quelques individus ou de corpuscules minoritaires qui font de la démagogie sur le dos de la masse des étudiants et du chantage auprès de professeurs et d'administrateurs; c'est leur donner toutes les occasions, à l'aide des ressources humaines et techniques, de faire oeuvre de responsable, de prendre de l'initiative, de s'épanouir humainement, et de s'ouvrir sur le monde et sur le milieu qui les environnent". (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 17)

D'ailleurs, "besoins-de-l'étudiant" peut-il être dissocié de "besoins-de-la-société"? Les deux discours, sans cesse repris, n'arrivent pas toujours à l'entente parfaite. On convient facilement cependant que de ces deux types de besoins, l'un ne saurait être effacé au mépris de l'autre:

> "Bien qu'il nous soit difficile de faire référence à des textes précis sur la finalité de l'éducation telle qu'acceptée par la société québécoise actuelle, nous nous bornerons à souligner qu'une telle philosophie devrait avoir comme pôles nécessaires la personne et la société. L'éducation est en effet un processus social par lequel la personne, jouissant de l'exercice de ses droits et libertés individuelles, atteint avec l'intermédiaire des agents d'éducation, au plein épanouissement de sa personnalité et à la réalisation des fins sociales". (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 22)

Pour plusieurs, "l'éducation authentique n'est pas d'abord fonctionnelle ou utilitaire. Elle se donne la personne pour fin, par-delà tous les objectifs secondaires qu'il est légitime de se fixer. On ne doit pas enfermer l'étudiant dans l'univers restreint de la division

du travail et des fonctions économiques, sans pour autant nier cet univers. Mais, pas plus qu'un bastion de la société établie, le Collège ne doit être un moyen d'endoctrinement pour changer la société. Sa vocation première est d'être un "lieu de l'homme", "une médiation de l'appartenance à l'humain et de la reconnaissance de l'humain". (207, Proulx, 1974, p. 26)

D'autres insisteront davantage sur l'un des éléments importants de la vocation du collège qui est celui de préparer les étudiants à la vie en société et en particulier à leur vie professionnelle. Pour les auteurs du Rapport Nadeau, entre autres, la formation post-secondaire est "d'abord formation fondamentale" (34, Foucher, 1972) mais, au niveau collégial, la formation fondamentale prend une teinte particulière:

> "Vouloir prolonger l'esprit gratuit des études secondaires avec les étudiants du post-secondaire serait rêver ou retarder indûment le développement de la personne. Désormais, c'est à travers des études qui sont d'abord des études 'professionnelles', 'orientées', que la personne se formera, qu'elle acquerra sa formation fondamentale (...) La formation post-secondaire est personnelle mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir." (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, pp. 29 et 51)

Certains auteurs, toutefois, ne pensent pas qu'un concept éducatif idéal prenne nécessairement sa source dans la seule analyse des besoins de l'étudiant:

> "Commencer par analyser les besoins sans un rationnel théorique pour les interpréter et sans une théorie de l'éducation pour répondre à ces besoins ne nous avance guère. En somme, si faute de savoir où nous allons en éducation, nous croyons le découvrir par l'analyse des besoins des étudiants, nous faisons fausse route sans une conception articulée de l'éducation." (180, Landry et autres, 1977, p. 61)

1.5 De l'art à la science de l'enseignement

Si, pendant des siècles, la fonction enseignante a été considérée comme un art, depuis quelques années un courant important demande au pédagogue de dépasser "l'instinct" pour "jeter un regard scientifique sur sa profession" (21, Commission d'étude sur la classification des enseignants, 1975 et 171, Kiyanda, 1976). On ne saurait procéder à une activité éducative sans la faire précéder d'une définition précise d'objectifs. Car, s'il est entendu que le Ministère doive élaborer les fins de son système éducatif, le collège oeuvrer dans le cadre des objectifs institutionnels, la Direction générale de l'enseignement collégial fixer les objectifs de chacun des cours de niveau cégep, il est demandé à l'enseignant d'énoncer à ses étudiants aussi ses objectifs propres. D'ailleurs, pour beaucoup, les cours doivent être désormais basés sur des objectifs et non sur un contenu (50, Geiser et autres, 1978). Ces objectifs doivent figurer au début du plan d'études, ce nouveau contrat établi entre enseignants et enseignés, inaugurant chaque activité éducative.

Avant la confection de tout plan d'études valable, il faut s'entendre, selon les mêmes auteurs, sur une philosophie de l'éducation, sa finalité, les objectifs généraux de l'éducation, les objectifs de l'enseignement collégial, et les objectifs spécifiques d'un cours donné. Après, vient l'élaboration du plan d'études qui, lui, statuera sur le contenu d'un cours, ses objectifs spécifiques, les activités auxquelles il donnera lieu, les moyens d'apprentissage privilégiés, et enfin l'évaluation de l'étudiant. Le plan d'études est là pour présenter à l'étudiant une démarche claire des apprentissages à réaliser, et le professeur doit s'appliquer à présenter des objectifs aptes à fournir à l'étudiant des repères susceptibles de lui faciliter sa propre évaluation des apprentissages réalisés.

Certains feront remarquer qu'au plar des objectifs, le collège doit accentuer la dimension affective, mise depuis trop longtemps de côté au profit du cognitif. Et cela ne regarde pas seulement les professeurs: "le problème de la poursuite d'objectifs d'ordre affectif ne peut se poser qu'au niveau du Collège dans son ensemble. Concilier l'affectif et l'intellectuel ne peut se faire qu'à ce niveau" (186, Lauzière, 1971, p. 8).

Entre le coeur et l'esprit, on balance encore toutefois, certains faisant remarquer que cette dichotomie dans la finalité de l'éducation n'est pas nouvelle, citant pour le prouver ces quelques lignes d'Aristote:

> "Quant à ce que les jeunes gens doivent apprendre pour atteindre la vertu et pour se conduire au mieux dans la vie tous ne sont pas d'accord là-dessus, pas plus que sur la question de savoir si l'éducation doit se faire en agissant sur l'intelligence ou le coeur... On ne sait pas si on doit enseigner à la jeunesse ce qui lui servira pratiquement dans la vie ou bien ce qui la conduira à la vertu, ou bien encore certaines choses déterminées, car chacun de ces points de vue a eu ses défenseurs. Même sur ce qui conduit à la vertu, on ne trouve aucune unité de vues, attendu qu'on n'a pas d'abord l'accord universel sur ce en quoi consiste la vertu." (180, Landry et autres, 1977, p. 6)

Si, pour une bonne part de la littérature en ce domaine, un objectif doit se traduire en comportement désirable chez l'étudiant, pour d'autres, il s'agit là d'une limitation abusive et appauvrissante du champ de l'expérience éducative... tout n'étant pas mesurable... encore moins suivant un concept d'éducation visant le développement de la personne intégrale de l'étudiant et les changements d'attitudes chez ce dernier. Ce sont là des investissements à long terme que ne peuvent vérifier des objectifs s'inspirant d'une vision "behaviorale" et "tayloriste" de l'homme.

CHAPITRE 2

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE[1]

Bien que l'unanimité ne se fasse pas facilement sur la hiérarchisation des fins humanistes et sociétales avouées de l'éducation, on s'entend toutefois pour situer l'étudiant au centre de l'activité éducative et cultiver son autonomie de "jeune adulte".

Quel rôle revient alors au professeur oeuvrant suivant une conception de l'éducation qui en fait un "agent second" dans l'apprentissage de l'étudiant? Chose sûre, il n'est plus celui de jadis où, "maître à penser", l'enseignant dispensait tous les maux et tous les biens. Viser comme objectif principal l'autonomie de l'étudiant impose une transformation radicale du rôle de l'enseignant:

> "L'étudiant devient autonome dans la mesure où l'enseignant ne lui apparaît plus comme un guru, un dispensateur de la vérité, la mesure suprême du vrai et du faux mais comme le détenteur d'une certaine information, l'interlocuteur auquel on fait appel pour clarifier et préciser une démarche personnelle." (155, Frenette et autres, 1970, p. 11)

De 1967 à 1980, dans les pages qui nous occupent et bien au-delà, le "vocabulaire pour parler du professeur" a évolué (147, Fédération des cégeps, 1971) : la désignation de "maître", développant pour beaucoup une série de connotations désormais fâcheuses, a laissé sa place aux "agent coopérateur", "facilitateur", "partenaire", "guide", "personne-ressource", "animateur".

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fondent ce chapitre: 171, 25, 35, 53, 65, 82, 102, 122, 127, 155, 164, 207, 195, 46, 52, 115, 168, 66, 87, 43, 98, 103, 211, 145, 86, 196, 118, 19, 126, 229.

2.1 Le professeur guide-facilitateur-animateur

Le rôle de l'enseignant, suivant l'expression maintes et maintes fois reprise du Rapport Faure, consiste à "apprendre à apprendre". Traditionnellement axé sur la transmission des connaissances, le professeur de collège doit s'inspirer maintenant d'un modèle mettant davantage l'accent sur les besoins de l'étudiant, son dynamisme, et collaborer "au processus interne de croissance à l'oeuvre" chez ce dernier[1]. Poursuivre cet objectif demande que les éducateurs s'entendent entre eux "sur la façon de répondre à ces besoins et sur la façon de favoriser le processus général de formation dans lequel l'étudiant est engagé" (105 Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 16). Il s'agit là d'une des nouvelles attitudes qu'exige des enseignants un modèle éducatif accordant la primauté à "l'unité de la personne intellectuelle, affective, physique, sociale de l'étudiant" (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 16) et non à la transmission pure et simple d'un savoir relié à la discipline enseignée. "En fait l'éducateur doit s'intéresser aux potentialités de l'étudiant, le saisir à partir de ses valeurs propres, le confronter même à d'autres expériences, d'autres valeurs, d'autres informations. Mais toutes ces attitudes ne peuvent s'actualiser si, pour l'éducateur, l'unité de la personne de l'étudiant ne prime sur les connaissances propres à la discipline" (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 16). A cet égard, on compte sur le professeur de collège pour "stimuler" l'étudiant, faire appel à sa créativité et développer chez lui la curiosité intellectuelle.

L'enseignant soucieux de voir l'étudiant prendre la responsabilité de son apprentissage n'enseigne plus: il guide plutôt l'étudiant de façon à ce qu'il s'enseigne lui-même.

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., p. 28.

> "L'éducateur doit mettre le plus grand soin à ne jamais substituer son action à la compétence appartenant en propre à l'étudiant. Cette attitude implique que le professeur ne doit intervenir dans l'expérience d'apprentissage de l'étudiant que dans les situations où l'étudiant a besoin de lui et réclame son concours; qu'il lui est préférable de se retirer dès que l'étudiant possède la capacité d'agir seul; qu'il peut être directif ou non selon les circonstances; qu'il doit tout mettre en oeuvre pour rendre l'étudiant en état de se passer du concours d'un professeur et de progresser par ses propres moyens."[1]

2.2 Le professeur-expert-personne-ressource

Si l'on insiste souvent pour que l'enseignant ne se pose plus comme l'unique dispensateur du savoir auprès de l'étudiant, il ne faut tout de même pas oublier qu'il fait également partie de ses fonctions d'être un "expert", auprès de qui l'étudiant peut trouver réponse à ses interrogations. Pour plusieurs, en effet, le professeur est avant tout un "maître-chercheur", contribuant à la recherche d'un "étudiant-chercheur" (145, Fédération des Cégeps, 1972).

2.3 Le professeur-éducateur

Au nom de l'autonomie de l'étudiant, il ne saurait être question que l'enseignant donne libre cours à une attitude indûment laxiste:

> "Le bon enseignant n'est ni celui qui adopte une attitude de liberté totale et de laisser-faire où aucune exigence ne vient canaliser les énergies vers un but à atteindre ni une attitude de rigidité complète où tout est préfabriqué, encadré, orchestré et où, plus rien n'est laissé à l'initiative et à la liberté de l'individu. La solution se situe entre ces deux extrêmes et elle renvoie dos à dos ceux qui prétendent que l'appren-

1. Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative, p. 53.

> tissage ne dépend que des conditions mises en place dans l'environnement et ceux qui pensent que le véritable apprentissage n'a rien à voir avec une certaine forme d'encadrement scolaire".(52, Groupe de travail sur la formation des maîtres, Université de Sherbrooke, 1976, pp. 22-23)

On mettra aussi l'enseignant en garde contre une trop grande neutralité de sa part:

> "La trop grande réserve, celle qui devient une règle de conduite en matière de valeurs personnelles, réduit la neutralité du professeur à une sorte de neutralité humaine, de présence anonyme et sans couleurs, bien incapable d'attirer les jeunes, ni quiconque." (195, Marcotte, 1978).

Les agents d'éducation se font plus nombreux aujourd'hui qu'hier et leur rôle respectif n'a pas toujours été défini avec précision. Il suffit de songer, entre autres, à l'influence énorme des mass-media, véritables "partenaires faisant monde à part"(195, Marcotte, 1978)...

Dans le passé, secondé par l'Église, la famille et d'autres institutions traditionnelles, l'éducateur transmettait aux jeunes des valeurs susceptibles de contribuer à leur mieux-vivre; depuis, il semble que ce dernier se soit plus préoccupé d'objectifs à saveur cognitive, oubliant d'offrir aux jeunes des valeurs susceptibles de les aider dans leur recherche ou de calmer leur angoisse (195, Marcotte, 1978). Il incombe pourtant au maître, selon certains, d'intervenir à ce niveau. Le maître a un rôle de "définisseur": "il est plus qu'une distributrice. Il doit donner forme aux choses qu'il enseigne, fournir des cadres de référence, structurer, éveiller l'attention au relief des connaissances, aux significations, à certaines priorités: celle du bien, de l'honnêteté, de la réflexion sur l'impulsivité ou les caprices du sentiment, de la spontanéité" (195, Marcotte, 1978, p. 182).

Il en est même qui, opposés à une soi-disant neutralité de l'enseignant, privilégient cette tâche d'éducateur et voudraient voir "remis à sa place" le premier rôle de ce dernier: celui de "maître à penser":

> "Les pédagogies libertaires d'aujourd'hui n'ont pas plus raison que les pédagogies autoritaires d'hier(...) Les professeurs eux-mêmes peuvent remplir ces fonctions de modèles et de maîtres pour une part. Mais l'une de leurs tâches essentielles est d'ouvrir l'étudiant sur de plus grands modèles et de plus grands maîtres." (207, Proulx, 1974, p. 27)

Ces fonctions revalorisées du professeur ne peuvent que favoriser une résurgence des possibilités "d'appartenance" et de "reconnaissance", conditions essentielles rendant possibles "l'avènement et l'actualisation de l'homme", finalité qui devrait caractériser tout climat pédagogique vraiment "humain".

2.4 Le professeur: agent de conservation ou de transformation sociale

Les pages précédentes ont montré qu'on attend de l'enseignant un engagement qui va au-delà des simples tâches pédagogiques à caractère "académique". La transmission de certaines valeurs lui incombe. Certains accordent même à l'enseignant une place en dehors de l'école et lui attribuent un rôle auprès de la société. Déjà, les auteurs du Rapport Parent abondaient en ce sens: "le maître vraiment éclairé et dynamique saura trouver des formes d'action pour remplir le rôle social qui lui est particulier"[1]. Il situait, en outre, l'action du professeur dans les domaines du loisir des jeunes, de la sécurité sociale, de l'éducation des adultes et dans toutes les "discussions et initiatives en vue du progrès social"[2].

---

1. Rapport Parent, vol. 5, ch. 12, p. 215.

2. Ibidem.

Alors que, suivant une tendance caractérisant certains secteurs syndicaux, les enseignants sont des "travailleurs ordinaires", pour d'aucuns, les mêmes enseignants ne sont pas des travailleurs comme les autres. Leur rôle social, soit comme gardiens des valeurs traditionnelles, soit comme agents de changement, s'avère considérable puisqu'ils ont à former d'autres travailleurs. C'est pourquoi, indépendamment de la matière enseignée, tout professeur de collège est "autant un éducateur à part entière qu'un spécialiste engagé à temps complet" (98, Blanchet et autres, 1975, p. 29).

Le professeur de collège, suivant quelques-uns, a même un rôle à jouer dans la survie de la francophonie au Québec. On souhaite, entre autres, le développement d'une véritable "intelligentsia", formée de professeurs et d'étudiants de collège, favorisant "une certaine autonomie culturelle qui soit un mode américain d'être francophone, et un mode américain vraiment assimilé, parce que transformé" (43, Fédération des Cégeps, 1977, p. 27). Ce qui fera dire à plusieurs que, au plan de la langue, il appartient à tous les enseignants du collège de promouvoir le perfectionement des étudiants dans la maîtrise de la langue maternelle: tous les professeurs d'un collège sont des professeurs de français (196, Martineau, 1976) et doivent seconder en cela le travail du professeur de français:

> "Il importe qu'ils (les professeurs en général) consolident le travail du professeur de français, qu'ils l'appuient, au lieu de faire reposer sur ses frêles épaules toute la responsabilité du bien parler et du bien écrire." (23, Conseil pédagogique interdisciplinaire (Repentigny), 1979, p. 4)

A ceux pour qui un rôle social ainsi énoncé pour l'enseignant risque de confondre le pédagogique et le politique, on rétorquera que "politique de l'enseignement" égale "politique tout court". La for-

mule cegep "postule des choix typologiques autant des administrateurs que des étudiants et des professeurs. Ce milieu tend à créer un certain type de citoyens et en ce sens le cégep privilégie un certain type de relations entre les pouvoirs"; le rôle du professeur consiste à "s'exercer et amener ses étudiants à s'exercer à une réflexion rigoureuse et méthodique et qui inventorie la gamme des arguments disponibles à cet effet" (87, Arpin, 1971, p. 20).

Enfin, dans toutes les discussions autour du rôle de l'enseignant de collège, certains auteurs se refusent à des définitions précises de celui-ci, rejetant l'apriorisme en ce domaine. Selon eux, si une conception renouvelée de l'éducation, caractérisée par l'autonomie et l'épanouissement de l'étudiant, impose un nouveau rôle à l'enseignant, ce dernier ne peut être "défini théoriquement puisque c'est en relation avec l'étudiant que ce rôle peut lentement s'élaborer" (106, Cégep de la Gaspésie, 1974, p. 3).

CHAPITRE 3

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES[1]

3.1 La personnalisation et l'individualisation de l'enseignement

La réforme de l'enseignement telle qu'envisagée dans les pages précédentes touche en profondeur l'acte d'apprentissage et tout particulièrement la relation professeur-étudiants; car la pédagogie, n'est-ce pas "à proprement parler la relation professeur-étudiant (9, Bertrand et Chabot, 1972)". Aussi, dans une optique pédagogique axée sur l'étudiant, où ce dernier devient le principal agent responsable de son apprentissage, le rôle du professeur transforme ce dernier en un guide, une ressource à la portée de l'élève. L'enseignement "s'adaptant à l'humain et non au chiffre perdu dans la foule"(114, Cégep de Shawinigan, 1972, p. 2), la relation professeur-étudiants se définira dorénavant autrement qu'en termes d'autorité du premier sur les seconds; le professeur exercera "une autorité extrêmement discrète qui permette des attitudes de changement, une bifurcation vers la création et l'inven-

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 1, 50, 60, 77, 166, 5, 16, 18, 35, 53, 102, 106, 122, 129, 145, 161, 163, 164, 165, 165, 170, 171, 172, 179, 188, 189, 190, 191, 197, 216, 225, 82, 86, 114, 127, 137, 152, 155, 166, 90, 118, 211, 108, 19, 177, 92, 128, 137, 159, 20, 182, 183.

tion, une option vers l'enrichissement individuel, l'action concrète, le happening" (114, Cégep de Shawinigan, 1972, p. 2).

L'étudiant pouvant compter désormais sur d'autres sources que l'enseignant pour acquérir des connaissances, le rapport enseignant-enseigné peut donc prétendre à une personnalisation véritable. Pour certains d'ailleurs, cette relation est "essentiellement affective":

> "A la question de savoir pourquoi enseigne-t-on? on ne saurait répondre seulement: transmettre des connaissances car alors on a de moins en moins besoin de la personne du professeur pour cela. Si on maintient la relation professeur-étudiant c'est qu'on reconnaît d'autres besoins auxquels on répond. Le problème vient de ce qu'on vit à une époque où on intuitionne la fin du professeur-communicateur et les possibilités du professeur animateur-thérapeute, etc. La fonction d'informateur étant déjà mieux assurée par d'autres moyens." (186, Lauzière, 1971, pp. 2-3)

Quelle forme prendra ce nouveau rapport maître-élève, une fois admis le principe d'une personnalisation de ce dernier? Il semble qu'il appartienne à chaque enseignant d'en faire la découverte; nul ne pouvant s'appuyer pour cela sur un modèle unique défini à priori; la souplesse du professeur est ici de mise, de même que sa vertu d'adaptation. La pédagogie, surtout quant à la relation professeur-étudiants, doit s'adapter au changement d'ordre culturel et non demeurer statique ou absolue (9, Bertrand et Chabot, 1972). La relation s'établissant entre l'enseignant et l'enseigné se présente comme "un apprentissage du comportement intellectuel que l'on doit définir à chaque cours et à chaque niveau d'enseignement" (35, Fédération des cégeps, 1970, p. 61):

> "Il n'y a pas de modèle unique ou parfait de la relation professeur-étudiant. Il est certain, toutefois, que la relation professeur-étudiant est modelée par les autres modes de relation éprouvés par l'étudiant: relation parent-enfant, relation jeune-adulte, relation jeune-pouvoir, relation jeune- télévision/cinéma, relation jeune-savoir. Tous ces éléments fabriquent indirecte-

> ment le mode de relation qu'un jeune peut avoir vis-à-vis l'apprentissage et son propre développement intellectuel et la relation professeur-étudiant à laquelle il faut consentir. Et puisque l'ensemble de la réalité à laquelle le jeune fait face est lui-même très changeant (transformation de la famille, de l'autorité, des média, de la connaissance) la pédagogie doit pouvoir changer elle-aussi: c'est la condition d'existence d'une relation professeur-étudiant réelle et débouchant sur l'apprentissage." (9, Bertrand et Chabot, 1972, p. 4)

Les interactions dans un groupe-classe doivent être "aménagées de façon à favoriser la libre expression des personnes engagées dans la relation pédagogique (155, Frenette et autres, 1970, p. 19), tout en permettant aux étudiants un accès facile aux "matériaux bruts" de l'expérience éducative. Qui dit personnalisation des rapports enseignant-enseignés, dit, de la part de chacun des intervenants, "authenticité", "acceptation réciproque" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975). Promouvoir chez l'étudiant la prise en charge de son apprentissage exige la création dans les rapports maître-élève d'un climat de confiance réciproque et le rejet de la déshumanisante "bureaucratie" pédagogique (183, Langis, 1976). Le dialogue, clef de ce nouveau rapport, doit être recherché et encouragé par l'enseignant soucieux d'individualiser son enseignement et, surtout, de le personnaliser. D'ailleurs, bien que plusieurs approches pédagogiques prônent une individualisation de l'enseignement, il ne faudrait pas confondre "individualisation" et "personnalisation"; rien ne prouve en effet, qu'une approche individualisée de l'enseignement soit automatiquement personnalisante:

> "L'individualisation de l'enseignement fait référence davantage à une approche, à un moyen par lequel l'étudiant évolue seul dans un cours donné, sous la direction d'un professeur. L'enseignement programmé, l'enseignement par ordinateur (CAI), favorisent un enseignement individualisé. La personnalisation de l'enseignement dépasse le moyen et englobe autant de données telles que le milieu, le groupe, le centre d'intérêt et les stratégies d'apprentissage. La personne de l'enseignant est

une notion plus globale, rejoignant la personne." (1, Alain, 1973, p. 9)

3.2 Haro sur la magistral

Parmi ce qui, de l'avis de presque tous, représente l'obstacle majeur à toutes formes d'individualisation de l'enseignement et dépersonnalise le plus les rapports enseignants-enseignés, se range l'exposé magistral. Dans tous les documents consultés pour les fins de la présente recherche, il n'est pas de thème qui suscite une telle unanimité: qu'on soit l'auteur d'une politique gouvernementale, administrateur, représentant d'organismes intéressés à l'éducation collégiale, chercheur, membre de commission d'étude, évaluateur, conseiller pédagogique, préposé à l'audio-visuel, bibliothécaire, voire même professeur, rares sont les intervenants — à part, sous certaines réserves, les premiers intéressés, c'est-à-dire les étudiants — qui ne condamnent avec véhémence et parfois avec le plus grand mépris cette "ahurissante" formule pédagogique, la plus anachronique des temps modernes, la moins efficace (106, Cégep de la Gaspésie, 1974), comptant pour un "défaut grave" (171, Kiyanda, 1976) pédagogiquement:

> "... l'enseignement magistral que nous utilisons aujourd'hui dans nos pratiques quotidiennes d'enseignement est une forme enrichie et améliorée de la version qui prévalait au Moyen-Age. A cette époque, le milieu d'enseignement ne possédait pas les moyens d'enseignement dont nos collèges disposent pour nos jeunes. Est-il justifié qu'aujourd'hui le professeur ne puisse pas contribuer à l'évolution des méthodes d'enseignement eu égard aux immenses facilités disponibles dans le collège?" (171, Kiyanda, 1976, p. 16)

La chute en disgrâce de l'exposé magistral n'est pas le produit de l'unique expérience, en milieu collégial. Avant même la création du cégep, les auteurs du Rapport Parent, prônant une nouvelle théorie de l'éducation, relativisait cette approche pédagogique destinée,

suivant les pédagogues modernes, à subir le sort qu'a connu la tribune du maître, sacrifiée sur l'autel de la non-directivité.

> "Avant d'accéder à un emploi ou aux études supérieures, le jeune adulte devra avoir acquis définitivement des méthodes de travail personnelles, l'esprit d'initiative et de recherche, le goût de la découverte. Il apprendra à utiliser la bibliothèque, le laboratoire, l'atelier de façon créatrice, à l'occasion de différents travaux qu'il lui faudra faire au cours de ces deux années. Il en sortira ainsi non seulement plus instruit, mais surtout mieux équipé pour les tâches diverses qui l'attendent. Plus que les connaissances emmagasinées, ce sont ces habitudes de travail qui lui serviront toute la vie. Ainsi insisterons-nous pour qu'on ne se contente pas à l'institut des seuls cours magistraux: les professeurs devront savoir utiliser les séminaires, les discussions de groupe, les travaux personnels, les projets collectifs pour donner à tout l'enseignement, un caractère actif, dynamique, dans lequel l'étudiant devra s'engager et s'exprimer."[1]

Pourquoi ce discrédit jeté sur le magistral? Pour certains, c'est qu'il "ne réussit plus à motiver, à retenir l'attention, à provoquer un feed back nécessaire à tout apprentissage" (106, Cégep de la Gaspésie, 1974, p. 3); il va contre la créativité et l'auto-formation (16, Collège de Sherbrooke, 1972); il renforce la passivité de l'étudiant (102, Boucher, 1970); il réduit le professeur au rôle de "donneur de cours tout-puissant" (188, Lebel et Morand, 1973) qui, consacrant la majeure partie de son temps à cet exercice, ne peut avoir de contacts vraiment humains avec les étudiants (102, Boucher, 1970). Il importe donc de réduire l'usage de cette formule pédagogique à son strict minimum (145, Fédération des Cégeps, 1972); il faut se débarrasser des vieux stéréotypes qui veulent que "sans périodes de cours, l'étudiant n'apprenne rien" (164, Gaudreau et autres, 1970, p. 17).

---

1. Rapport Parent, op. cit. vol. 2, p. 170.

Noyés parmi une avalanche de condamnations, de bannissements prononcés de toutes parts, il se trouve néanmoins quelques rares défenseurs (encore que très prudents) d'une approche pédagogique victime (théoriquement) de l'anathème:

> "Le cours magistral est piégé bien plus selon la façon dont il est reçu que sur la façon dont il est donné. Qu'il soit magistral ou pas, si le cours est stimulus intellectuel, s'il permet une fixation des objectifs convenus, il aura atteint son but. Le cours magistral, perdra l'étiquette qu'on lui connaît lorsqu'à travers lui, l'étudiant et le professeur se sentiront impliqués." (35, Fédération des cégeps, 1970 p. 60)

3.3 La technologie de l'enseignement: agent nouveau d'éducation

Le renouveau pédagogique annoncé et promu par le Rapport Parent implique pour le collégial une "révision des notions et des méthodes considérées comme établies et immuables":

> "Le personnel enseignant des instituts devra faire preuve de souplesse; les programmes devront être marqués au coin de la flexibilité; la pédagogie devra être renouvelée par un effort d'imagination et par l'expérimentation."[1]

L'individualisation et la personnalisation de l'enseignement forcent les maîtres à se tourner vers des méthodes susceptibles de mener à la réalisation des objectifs d'une philosophie de l'éducation soucieuse de l'autonomie de l'étudiant. Les méthodes les plus indiquées pour l'atteinte de ces objectifs sont sans conteste audio-visuelles:

> "Les techniques de communication audio-visuelles sont des outils puissants pouvant permettre aux enseignants de

1. Rapport Parent, op. cit, vol. 2, p. 163.

> réaliser la réconciliation du sensible et du rationnel chez les jeunes d'aujourd'hui pour qui priment nettement la perception sensorielle, l'émotivité et le sentiment." (60, Lortie et Payne, 1971, p. 3)

L'étiquette "audio-visuelle" recouvre un champ sémantique beaucoup plus étendu que la seule réalité de l'appareillage technique, appelée souvent par ironie: la "quincaillerie". Pour certains, l'audio-visuel constitue en soi une pédagogie; c'est d'une technologie de l'enseignement qu'il s'agit, donnant naissance à des modes de transmission des connaissances avec lesquels peut difficilement rivaliser l'enseignant et son tableau vert. L'audio-tutorat, l'enseignement par ordinateur, l'enseignement programmé, la télévision scolaire, l'enseignement par simulation devraient constituer une part importante des interventions éducatives auprès des "s'éduquant" (50, Geiser et autres,1978 et 53, Hallé et autres, 1975). Le rôle traditionnel réservé aux techniques audio-visuelles, c'est-à-dire celui d'illustrer des cours et de transmettre des connaissances s'avère nettement insuffisant; l'audio-visuel doit véritablement s'intégrer à la pédagogie des enseignants. Il ne s'agit pas tant "de donner du savoir que d'assurer un cheminement juste vers ce savoir (60, Lortie et Payne, 1971, p. 8)". C'est pourquoi il est important de modifier l'approche des professeurs en cette matière, "les amener à considérer le langage avant l'outil et à mettre ce langage au service de l'apprentissage de l'étudiant plutôt que de s'en servir comme support de leur propre discours. Événement pédagogique, l'audio-visuel par son interaction avec l'enseignement catalyse lentement la transformation du système éducatif (50, Geiser et autres, 1978, p. 9)". Ceux que les techniques audio-visuelles enthousiasment estiment que "la plupart des fonctions d'enseignement peuvent être accomplies par la majorité des médias" (50, Geiser et autres, 1978, p. 47).

Il en est toutefois pour qui l'utilisation de ces techniques ne saurait se faire sans un "certain doigté", ceux-là exprimant même une certaine crainte vis-à-vis des automatismes que développe chez l'homme la machine, entraînant une passivité et un abandon au "déterminisme des

appareils". Pour eux, la technologie ne doit pas reléguer au second plan la "communication interpersonnelle" (77, Riendeau, 1975). Ce qu'un usage trop étendu risque de produire.

3.4 Un concept de pédagogie active: le collège-bibliothèque

L'individualisation de l'enseignement et la non-directivité peuvent compter sur une foule de méthodes pédagogiques susceptibles de "transformer fondamentalement" la pédagogie au niveau collégial: le travail personnel de l'étudiant, les ateliers dirigés ou semi-dirigés, le tutorat, le team-teaching, pour ne nommer que celles-là, font partie des approches capables de personnaliser le rapport professeur-étudiants et de favoriser le dynamisme de "l'apprenant". Certaines méthodes peuvent être intégrées dans un ensemble cohérent; c'est ainsi que l'individualisation de l'enseignement atteint son apogée dans un système que plusieurs avançaient déjà au début des cégeps comme idéal à ce niveau: le collège-bibliothèque, qui opère la synthèse entre l'apport du professeur et celui des médias.

Suivant les initiateurs du collège-bibliothèque, le groupe-classe est "mal ajusté" à la réalité scolaire (102, Boucher, 1970): il ne tient pas compte des besoins des étudiants et de leurs différences individuelles. Cette démarche pédagogique est "essentiellement basé(e) sur l'étude personnelle de l'étudiant guidé par le professeur qui lui enseigne comment acquérir le savoir transmis par une grande variété de media" (102, Boucher, 1970, p. 3). Dans cette conception de l'enseignement, l'exposé magistral est éliminé afin d'enrayer toute passivité de la part de l'étudiant. Il ne s'agit pas là d'une simple formule mais d'un système pédagogique fonctionnant à l'échelle du collège, devenu centre de ressources et de documentation. La salle de cours est remplacée par la bibliothèque et l'audio-vidéothèque. La démarche proposée par ce type d'enseignement s'appelle "l'audio-tutorat"; elle repose sur "une communication enregistrée sur ruban par le professeur à l'intention de l'étudiant" (102, Boucher, 1970, p. 10): ce message sert de guide à

celui-ci, dans un programme d'apprentissage respectant son rythme propre. L'accent est donc mis sur "l'acquisition du savoir par l'étudiant plutôt que sur l'enseignement" (102, Boucher, 1970, p. 10); ce qui permet au professeur de donner moins de cours et davantage de travaux personnels aux étudiants, dont ils peuvent maintenant s'occuper réellement. Le cours magistral, relégué à un rang inférieur dans la hiérarchie des méthodes pédagogiques n'est plus "qu'une des sources du savoir (102, Boucher, 1970)".

Il y a là toute une mentalité à changer:

> "le nouveau rôle du professeur dans le collège-bibliothèque c'est d'être non plus dispensateur du savoir, mais le guide-expert de l'étudiant dans les vastes domaines des sciences et des ressources accumulées dans la bibliothèque. Il devrait être non seulement un spécialiste dans son domaine mais avoir des connaissances bibliographiques approfondies. Il devrait connaître à fond les sources écrites ou enregistrées sous les formes les plus variées ainsi que les ressources de la bibliothèque de l'institution, leur contenu et leur niveau. De plus, le professeur devra connaître les qualités des divers moyens de communication par rapport aux différences individuelles des étudiants et aux exigences des diverses disciplines..." (102, Boucher, 1970, pp. 11-12)

3.5 Le décloisonnement des apprentissages et le respect des différences individuelles

L'individualisation de l'enseignement rend obligatoire la redéfinition des contenus de cours traditionnels et leur ajustement aux besoins exprimés par les étudiants. A cet effet, le niveau collégial doit offrir aux étudiants une grande variété d'approches pédagogiques accordées suivant les caractéristiques individuelles de ces derniers. Pour certains, il faudrait laisser aux étudiants la possibilité de choisir entre diverses pratiques pédagogiques et constituer un "pool" de professeurs responsables d'une activité éducative auprès d'un groupe

d'étudiants ayant choisi une méthode pédagogique particulière (50, Geiser et autres, 1978).

Aussi, afin de favoriser une ouverture d'esprit chez l'étudiant, son épanouissement optimal, plusieurs préconisent un décloisonnement des disciplines enseignées. Le professeur doit sortir de sa discipline propre pour explorer les autres contenus de cours, afin de pouvoir faire saisir à l'étudiant les liens entre les matières au programme. On suggère à cet effet de créer des situations d'apprentissage qui soient conçues non par un seul professeur, mais par un groupe d'entre-eux; ces situations ne devraient pas être pensées et orientées vers une seule discipline mais plusieurs d'entre elles, comblant ainsi "la lacune d'une trop grande individualisation" dans le travail de l'enseignant (118, Cégep du Vieux-Montréal, 1972, p.7).

Ce décloisonnement, jugé impérieux par plusieurs, fait partie du défi qu'ont à relever les enseignants du collégial dans une ère de renouveau pédagogique:

> "La transformation fondamentale de la pédagogie est le défi le plus grand qui soit lancé aux responsables et aux agents de l'enseignement collégial. C'est la condition de survie de ce niveau qui se cherche. Notre tâche d'éducateur est d'autant plus importante qu'elle est délicate et difficile. Il nous faudra doubler le pas mais il faudra qu'on le fasse d'une façon intelligente, réaliste et responsable." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 40)

L'heure est venue "d'inverser la démarche globale suivie jusqu'ici en donnant aux objectifs et à la pédagogie la priorité qu'on a accordée en exclusivité aux structures et aux programmes" (127, Champagne, 1970, p. 3).

CHAPITRE 4

LA NOUVELLE TACHE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE[1]

4.1 Une tâche définie par les besoins de l'élève

Le développement de la technologie de l'enseignement, l'émergence de méthodes pédagogiques non-directives, issus de l'esprit d'une philosophie nouvelle de l'éducation, ne peuvent que modifier sensiblement la tâche de l'enseignant. Traditionnellement, la présence en classe constituait une donnée essentielle dans la détermination de celle-ci; à l'heure où l'on invite le professeur-guide à sortir de son local de cours, où "de bonnes relations maîtres-élèves débordent nécessairement le cadre désormais trop étroit de la salle de classe" (23, Conseil pédagogique interdisciplinaire (Repentigny), 1979, p. 5), "il n'est pas souhaitable de continuer à décrire la charge de travail du professeur en indiquant seulement la portée mesurable de cette charge, c'est-à-dire de préparer l'approche radicalement différente du rôle du professeur qu'il faudra un jour consentir à faire: le rôle du professeur précisé à partir d'une correspondance établie des nécessités de l'enseignement avec les besoins de l'étudiant"(144, Fédération des cégeps, 1971, p. 8).

Pour toutes les composantes du collège, la conception nouvelle de l'éducation véhiculée par le rapport Parent, le rapport Faure et tout particulièrement L'Activité éducative, entraîne une "nouvelle conception de la répartition des tâches et des responsabilités, basée sur la confiance envers les étudiants, les professeurs et les adminis-

---

1. Principaux ouvrages auxquels renvoie ce chapitre: 20, 104, 144, 89, 98, 155, 220, 186.

trateurs de chaque collège" (149, Fédération des cégeps, 1971, p. 42). L'objectif poursuivi d'une formation globale de l'étudiant exige des "outils" adéquats: "Les outils qu'il faut rôder pour réaliser un tel cheminement font appel à des équipes multi-disciplinaires et plus spécialement à des professionnels de l'enseignement" (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 8).

4.2 Pour une division des tâches

Le recours à la technologie a pour effet, entre autres, de différencier les tâches du professeur; sa tâche traditionnelle d'informateur voué à la transmission des connaissances, "les services techniques de la pédagogie (bibliothèque, audio-visuel, informatique, etc.)" vont l'assumer (115, Cégep de Sherbrooke, 1971). C'est pourquoi, pour répondre de façon plus circonstanciée et plus efficace aux besoins exprimés par les étudiants, on devrait, par exemple, compter sur des ressources humaines variées: un professeur-réalisateur, responsable de la fabrication d'un produit pédagogique; un professeur-guide, assistant l'étudiant dans son processus d'apprentissage; un technicien, venant étayer le travail des deux types précédents d'enseignants. En effet, tout un personnel technique peut maintenant appuyer le professeur dans sa tâche, ce dernier ne pouvant que bénéficier de cet apport; c'est ainsi que l'enseignant, libéré de ses tâches "cléricales", lesquelles étant assumées par le personnel technique , peut se consacrer entièrement et avec profit à une relation professeur-étudiants revalorisante. Car, la responsabilité de la relation pédagogique ne peut plus être l'apanage du seul enseignant et doit être partagée.

En ce sens, certains favorisent une formule de division des tâches où le professeur est assisté par un animateur, "membre du personnel enseignant", dont le rôle serait "d'aider les étudiants à définir leurs objectifs, à les confronter et à dégager des stratégies communes". L'animateur veillerait au fonctionnement du groupe, alors que le rôle d'"expert" serait réservé au professeur de chaque discipline, rôle qui consisterait à "répondre aux démarches des étudiants suivant les principes de la non-directivité" (155, Frenette et autres, 1970, pp. 22-23).

D'autres verraient d'un bon oeil une participation accrue de plusieurs personnels du collège dans l'acte pédagogique, chacun exerçant dans son domaine de spécialisation propre.

A ceux qui craindraient qu'une division des tâches de l'enseignement faisant intervenir d'autres composantes du collège dans l'acte éducatif "minimise" la fonction de l'enseignant, on retorquera que, "loin de minimiser le travail professionnel de l'enseignant, cette nouvelle approche permet de mieux préciser les éléments essentiels de son acte professionnel. Au lieu d'être un lieu de communication et d'explication de matière, ou plus vulgairement "un donneur de cours", il devient un professionnel du "processus d'apprentissage", du "diagnostic pédagogique" et de l'"auto-évaluation" (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p.8).

D'ailleurs, non seulement à l'étendue du collège, mais, pour certains, à l'intérieur même du département, les tâches de chacun des enseignants auraient avantage, autant pour le bénéfice de l'enseignant que de l'étudiant, à se différencier:

> "Dans chaque département, il y a des professeurs dont la compétence serait davantage mise en évidence si on leur demandait de réaliser ce genre de travail[1] plutôt que de s'adresser de façon magistrale à une classe. A ce titre, personnaliser l'enseignement équivaut aussi à personnaliser le professeur, puisque nous respecterions beaucoup plus les différences individuelles de notre personnel enseignant." (Alain, 1973, pp. 90-91)

Ce point de vue, partagé par plusieurs auteurs, rencontre toutefois des opposants. En outre, une recherche effectuée par une commission d'étude sur la tâche des enseignants du collégial (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975) recommandait de ne pas retenir l'hypothèse de la différenciation des tâches, faisant remarquer que "bon nombre de problèmes auxquels se confronte la pédagogie collégiale tiennent, non pas à des lacunes au plan de la spé-

---

1. L'auteur veut ici parler d'un travail de production où, par exemple, un professeur pourrait avoir comme tâche la fabrication d'émissions de télévision.

cialisation des tâches, mais plutôt au fait même de leur diversité et de leur multiplicité" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, Vol I, p. 237).

CHAPITRE 5

LA COMPÉTENCE DE L'ENSEIGNANT DE COLLÈGE IDÉAL[1]

Sans entrer dans des détails d'ordre casuistique, nous allons tenter de résumer dans ce dernier chapitre consacré au professeur de collège idéal les qualités qu'on souhaite en général trouver chez lui. Ces qualités se présentent sous deux espèces: certaines concernent plus spécifiquement le professionnel de l'enseignement; les autres s'attachent à l'homme lui-même, l'éducateur. Notons toutefois qu'il n'est pas toujours facile d'établir un partage net entre ces deux types d'exigences.

5.1 Les qualités professionnelles ou psycho-pédagogiques de l'enseignant idéal

5.1.1 La certification

Pour avoir droit au statut de professeur de collège, on souhaiterait qu'un postulant, au secteur général, possède un diplôme de deuxième cycle universitaire, alors qu'au professionnel, "sauf exceptions", on demanderait à un enseignant de détenir un diplôme de premier cycle. Toutefois, presque tous les auteurs qui traitent de la question conviennent que la compétence d'un enseignant à ce niveau scolaire ne saurait se définir exclusivement en termes de dossier académique. Certains prônent, comme au secondaire, un système de probation où le futur enseignant, au sortir d'un stage auprès d'un professeur "sénior", doit faire la preuve de son efficacité. Bien que le règlement no 4 n'affecte

---

1. Les principaux ouvrages auxquels se réfère ce chapitre: 2, 25, 37, 31, 69, 4, 39, 20, 165, 65, 60, 36, 102, 115, 150, 82, 88, 168, 89, 162, 95, 183, 211, 218, 160, 155, 114, 87, 86, 35, 127, 152, 205.

pas les enseignants du collégial, on en étendrait volontiers la juridiction à ce niveau (au grand dam des premiers intéressés toutefois). A tout le moins, de l'avis de plusieurs, il faudrait instaurer dans les collèges un système de promotion fondé sur "l'acquisition progressive d'une compétence pédagogique" (2, Arpin, 1972). A cet effet, le Rapport Nadeau recommandait "que la classification et la rémunération du personnel éducatif ne soient pas établies à l'aide des seuls critères de scolarité et d'expérience mais qu'elles tiennent progressivement compte des nouveaux rôles de ce personnel" (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 125).

5.1.2 Les connaissances, aptitudes et habiletés de l'enseignant idéal

Que l'enseignant de collège se doive de maîtriser d'abord la discipline enseignée, voilà qui ne prête pas à discussion. Cependant, cette dimension de la compétence de l'éducateur, bien qu'essentielle, ne semble pas, pour plusieurs, la plus importante de toutes au niveau collégial. En effet, au compte des qualifications exigibles pour l'enseignant de collège, il faudrait inclure d'autres composantes; celles que prévoit, entre autres, pour les enseignants du primaire et du secondaire, le règlement no 4: la maîtrise de la langue d'enseignement, les connaissances théoriques de nature psycho-pédagogique, les aptitudes à la pratique de l'enseignement, la connaissance du système scolaire québécois et la compétence dans l'exercice de la profession. (31, Direction générale de l'enseignement collégial, 1972)

Plus particulièrement, l'enseignant devrait avoir acquis des attitudes facilitant les relations humaines, être capable d'organiser des situations d'apprentissage, connaître le langage des médias, les modes d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte ainsi que l'environnement sociologique les concernant; il devrait aussi être familier avec les techniques d'animation et de travail en groupe, les méthodes d'individualisation de l'enseignement, les techniques d'évaluation, les métho-

des de recherche et d'expérimentation; il devrait être capable de faire de bons diagnostics pédagogiques, habile à déterminer des objectifs, prêt à travailler en équipe multidisciplinaire et... disposé à se perfectionner.

Compte tenu de la nouvelle orientation de l'enseignement proposée par une philosophie de l'éducation transformant le rôle du professeur en celui d'"agent d'éducation", il faut "repenser l'idée qu'on se fait des qualifications professionnelles de l'enseignant au collégial, demander moins de spécialisation dans les disciplines d'enseignement et exiger plus de polyvalence, de compétence pédagogique et technique" (20, Commission d'études de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol I, p. 192). Il semble urgent pour beaucoup que l'enseignant de collège développe "la capacité de transmettre des comportements plutôt que des contenus" (36, Fédération des cégeps, 1976). Il doit se faire moins individualiste dans sa démarche et travailler de plus en plus en collaboration, modifiant ses attitudes face à la pédagogie: "la mentalité d'apprendre maintenant et de comprendre plus tard doit être abandonnée" (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 24).

5.2 Les qualités humaines ou personnelles de l'enseignant idéal

On insiste beaucoup dans la littérature sur le maître de collège pour rappeler que ce dernier est d'abord et avant tout un "pédagogue"; l'enseignement de la discipline passe à travers cette fonction première. Plusieurs qualités sont indispensables au "bon pédagogue" du niveau collégial. Et ces qualités concernent la personnalité de l'enseignant surtout. Plusieurs recherches effectuées auprès des étudiants de collège ont d'ailleurs montré que ce sont les qualités personnelles du professeur que ceux-ci semblent apprécier dans leurs évaluations de l'enseignement.

Entre autres caractéristiques, le professeur idéal a besoin pour exercer efficacement sa profession d'un haut niveau de culture gé-

nérale: "son métier exige de lui d'être un formateur à vision éclairée" (23, Conseil pédagogique interdisciplinaire (Repentigny), 1979, p.3); ce qui ne devrait toutefois pas l'empêcher de faire oeuvre de vulgarisation auprès de ses étudiants. Ce maître aime son métier et les adolescents et fait preuve d'un enthousiasme propice à stimuler chez eux le désir et la joie d'apprendre. Il est capable d'"engagement", facilement accessible et souvent disponible en dehors des heures de cours. En classe, il arrive bien préparé, se révèle intéressant, sachant même captiver son auditoire et faire aimer sa matière. Loin de vouloir imposer son point de vue, l'enseignant doit éviter toute tentative de dogmatisme et d'autoritarisme, affichant une probité à toute épreuve (168, Gingras, 1968)". "Point de supposée "neutralité" qui "aseptise toute pensée"; mais, de la part du professeur, l'honnêteté intellectuelle, l'esprit critique à l'endroit de ses propres méthodes et ses idées, sont essentiels (87, Arpin, 1971). Capable d'"empathie" dans ses contacts avec les étudiants et les autres personnels du collège, l'enseignant modèle montrera de la cordialité, de la civilité, de l'esprit de coopération.

En classe, le maître est authentique. Sa vertu essentielle est la capacité de dialoguer; ce qui sous-entend qu'il doit être un bon communicateur, maîtrisant sa langue maternelle à la perfection.

> "Car s'il est essentiel que le maître connaisse les théories les plus avancées de l'apprentissage, les expériences intéressantes de didactique, la philosophie de l'éducation, s'il est essentiel qu'il en sache, dans la discipline enseignée beaucoup plus que l'élève à qui il s'adresse afin d'être conscient de l'objectif même lointain de son cours, il n'en reste pas moins vrai que le maître doive surtout apprendre le dialogue avec le jeune; ce dialogue ne s'apprend ni dans les manuels ni dans l'amphithéâtre de l'université, mais à l'école ." (165, Gauthier, 1968, p. 326)

Au plan psychologique, l'enseignant idéal aura atteint un certain équilibre; équilibre qui ne doit cependant pas l'empêcher de poursuivre une recherche permanente "sur l'univers et la place de l'hom-

me dans cet univers" (168, Gingras, 1968, p. 16). Il lui faut posséder "la maturité indispensable à un éducateur" (218, Surprenant, 1975, p. 16). Aussi, afin de favoriser chez l'étudiant une autonomie toujours plus grande, l'enseignant se doit de l'avoir d'abord développée chez lui (183, Langis, 1976). Il doit enfin être capable d'adaptation, savoir changer de mentalité suivant l'évolution de la société[1]...

5.3 Le professeur de collège "efficace"

Le terme "efficacité" pourrait résumer à merveille tous les traits du professeur de collège idéal énumérés précédemment. Le professeur de collège, à la fois "éducateur" et "enseignant", doit plus que tout autre se révéler un maître "efficace". L'efficacité de l'enseignant se définit en termes de "croissance personnelle" de l'étudiant: l'enseignant "efficace" donne un enseignement qui rejoint le vécu de l'étudiant et affecte celui-ci dans son épanouissement individuel... ce que certains auteurs appellent "l'apprentissage existentiel" (226, Tremblay, 1968). Ce professeur "efficace" possède un équilibre émotionnel supérieur", ne souffre pas d'insécurité, peut "établir des relations interpersonnelles" et est "capable de support et d'encouragement". "Acceptant de lui-même, il est aussi capable d'exprimer de la chaleur, d'être empathique et authentique. Flexible dans l'exercice de son influen-

---

1. Il serait intéressant d''étudier en profondeur l'image du maître idéal véhiculée par les questions des divers tests "d'évaluation" actuellement en opération dans les collèges québécois. C'est qu'il se dégage sans aucun doute de chacun d'eux un modèle plus ou moins unifié du type idéal de professeur, puisque l'étudiant est invité à "évaluer" des attitudes et des comportements d'enseignants à partir de l'écart existant entre ses désirs et sa "perception" de la réalité. Le choix des "critères d'efficacité" autour desquels sont construites les échelles mesurant cet écart reflète l'image que se font de l'éducateur idéal les concepteurs du test - beaucoup plus, faut-il le dire, que celle des étudiants eux-mêmes. Rappelons la très grande fréquence avec laquelle on renvoie à ces "évaluations" dans la documentation analysée et surtout que l'un de ces questionnaires, le test PERPE, est souvent proposé par diverses instances comme modèle d'évaluation de l'enseignant, voire même d'instrument de diagnostic de son perfectionnement pédagogique.

ce, ayant une perception exacte de la situation, il se définit ainsi que son rôle en tenant d'abord compte de la situation présente. Reléguant donc une partie de son autorité, il accepte de se centrer davantage sur l'élève, le groupe, leurs besoins et sait y relier l'apprentissage. Essayant d'utiliser la motivation intrinsèque de l'élève pour créer des apprentissages, il demeure une personne habile à communiquer et à s'exprimer avec clarté et énergie, ayant une connaissance approfondie de son sujet et capable de l'utiliser de façon créatrice" (226, Tremblay, 1968, pp. 205-206). Grâce à un tel maître, l'étudiant réalise un "apprentissage existentiel"; avec un maître "non-efficace", au contraire, il ne vit aucunement ce processus et "ne se sent nullement transformé au contact de la matière".

Agent par excellence d'un renouveau pédagogique rendu indispensable au niveau collégial, "il est important que le professeur soit: animateur, créateur, conceptualisateur, pédagogue préoccupé de méthodologie, avec une capacité de diagnostics pédagogiques, d'évaluation globale, de mise en valeur; par sa capacité de mise en valeur, il se préoccupera des ressources et des qualités des étudiants (mise en situation, emploi de techniques d'apprentisage, projets de recherche, expérimentations diverses, etc.); par sa capacité d'évaluation, il analyse le comportement de l'étudiant à travers le cheminement exigé par son profil(...) Chez les professeurs, il faudra concilier le statut professionnel (liberté, promotion, prestige et sécurité) avec les exigences nouvelles de l'enseignement et de la "formation intégrale" face à une société en rapide évolution (connaissances psycho-sociales, connaissances du milieu, etc.)" (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 13).

Toutefois, la compétence du professeur de collège, si "efficace" soit-il, ne saurait franchir certaines limites. On ne peut lui demander "d'être à la fois enseignant, animateur de vie étudiante, animateur de vie chrétienne, responsable d'une certaine information nécessaire à l'orientation des élèves et enfin... fin psychologue" (165, Gauthier, 1968, p. 324); un écart parfois sensible s'installe entre cet-

te projection idéale et la réalité telle que vécue ou perçue dans les institutions collégiales. C'est cette réalité, d'après la documentation consultée toujours, dont nous allons tenter d'exposer les traits essentiels dans la deuxième partie de ce rapport.

DEUXIÈME PARTIE

LE PROFESSEUR DE COLLÈGE COMME ON LE PERCOIT

Essentiellement, le modèle de professeur de collège idéal que proposent les pages précédentes ne présente pas une très grande spécificité par rapport aux autres niveaux scolaires. La plupart de ceux qui s'intéressent à l'institution collégiale, bien que ne partageant pas toujours la même philosophie de l'éducation, s'entendent généralement sur les principales caractéristiques du professeur modèle. Celles-ci, articulées surtout autour du thème de l'autonomie et de la responsabilité étudiantes, révèlent en effet un consensus évident... même si elles laissent entrevoir ici et là des tendances parfois contradictoires. C'est pourquoi tracer le portrait du professeur idéal de collège à partir de la documentation écrite sur le sujet ne soulève pas d'ambiguité particulière, à part le fait de souligner une opposition - apparemment irréductible - entre des éléments conservateurs, attachés à l'image du maître traditionnel, du "magister", et des réformistes, plus nombreux (dont les écrits, du moins, se font plus nombreux), pour qui l'enseignant de collège est un "agent second" de l'apprentissage de l'étudiant.

Il en va autrement lorsqu'on essaie de fixer l'image "réelle" de l'enseignant de collège, telle que véhiculée par des écrits aux sources multiples et diversifiées. La définition de l'image réelle est rendue difficile à cause d'une multitude de points de vue qui, s'ils se rapprochent parfois, offrent à d'autres occasions une résistance d'envergure à toute tentative de focalisation. Les perceptions émanant de la documentation ne font plus l'unisson, comme cela était fréquent dans les chapitres précédents. L'univers est ici fragmenté; la réalité se fractionne et se colore de teintes différentes, comme la lumière à travers un prisme. Autant l'homogénéité pouvait dans l'ensemble caractériser le type idéal de professeur, autant l'image du professeur réel se dessine sous le signe de l'hétérogénéité. Incidemment, le mot "pluralisme" sera des plus redondants dans la littérature qui nous occupe; il reflète à lui seul l'essence des propos tenus sur la vie collégiale et en particulier sur ceux que plusieurs considèrent comme ses acteurs principaux: les enseignants.

Entre le secondaire et l'université, comme en témoigne la documentation consultée, la place de l'enseignant de collège est mal définie; elle n'en constitue pas moins, de l'avis général, sa spécificité même. Ce sont les composantes de cette spécificité que nous allons exposer dans le premier chapitre de cette deuxième partie. Au plan pédagogique, la pratique de l'enseignant de collège se ressent de cette spécificité; nous examinerons, dans un deuxième temps, ce qui particularise les approches pédagogiques privilégiées et actualisées par les enseignants. Voilà une belle occasion de saisir toute l'étendue sémantique du mot "pluralisme". Ensuite, nous soulignerons les facteurs représentant les motifs importants de satisfaction ou d'insatisfaction au travail, tels que révélés par certaines enquêtes en ce sens. Les autres chapitres tenteront d'approfondir plusieurs retombées des points précédents sur les dynamismes inter-personnels des enseignants à l'intérieur de l'institution, notamment leurs relations avec l'administration et le pouvoir, les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues de travail, avec les étudiants en dehors des heures de cours, avec les autres personnels du collège. Un chapitre sera consacré aux valeurs des enseignants, telles qu'exprimées par les enseignants eux-mêmes ou celles qu'on leur attribue globalement. Enfin, nous jetterons un coup d'oeil sur les résultats de diverses évaluations de l'enseignant, effectuées à l'échelle du réseau ou localement, certaines d'entre elles relevant d'une structuration rigoureuse, d'autres simplement d'une manifestation plus ou moins spontanée de l'opinion publique.

CHAPITRE 1

LE CORPS ENSEIGNANT: UN GROUPE HÉTÉROGÈNE[1]

Le corps enseignant des cégeps présente des traits spécifiques par rapport à celui des autres niveaux scolaires: il est constitué d'éléments hétérogènes.

> "Le corps enseignant n'est pas un bloc homogène et structuré et il y a autant de définitions du métier de professeur qu'il y a de professeurs eux-mêmes" (58b, Lebrun et Simard, 1979, p. 11)

Il se divise en effet de plusieurs façons: socialement, les enseignants de collège se situent entre deux autres classes d'enseignants: d'une part, ceux du primaire et du secondaire; d'autre part, ceux de l'université. Ils ne veulent ni être confondus avec les premiers ni dominés par les seconds. Professionnellement, ils sont regroupés en plusieurs disciplines dont ils se disent volontiers spécialistes et sur lesquelles en général se centrent leurs préoccupations. Finalement, ils appartiennent à deux secteurs académiques très distinctifs: le général et le professionnel.

1.1 Les enseignants du général et ceux du professionnel

Les intentions louables du Rapport Parent de rapprocher dans la même "boîte" les enseignements général et professionnel et la réali-

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 94, 95, 96, 97, 100, 123, 152, 179, 185, 190, 193, 197, 204, 205, 116, 117, 118, 124, 125, 126, 129, 138, 187, 153, 218, 155, 159, 165, 167, 176, 177, 178, 179, 194, 196, 224, 209, 211, 213, 216, 227, 228, 229, 5, 28, 53, 225, 66, 104, 113, 120, 121, 123, 135, 137, 140, 154, 101, 171, 184, 6, 25, 39, 45, 46, 51, 67, 74, 82, 84, 107, 202.

sation "précipitée" (214, Sabourin, 1975) de cette opération ont donné naissance dans les collèges à un groupe d'enseignants beaucoup plus hétérogène qu'aux autres niveaux d'enseignement, tant au point de vue de la formation académique qu'à celui de "la culture et des préoccupations sociales et éducationnelles" (214, Sabourin, 1975, p. 68):

> "Le danger de la précipitation dans la réalisation de cette opération était la mise en commun "artificielle" de systèmes de valeurs et de préoccupations sociales et professionnelles sinon diamétralement opposées du moins très divergents dans les différents corps professoraux réunis." (214, Sabourin, 1975, p. 68)

Dans les collèges, on se ressent de cette dualité qui se manifeste tant au plan des "finalités" de l'éducation propres à chaque secteur qu'à celui des personnes pour qui chacune de ces "finalités" ne le cède en rien à l'autre: l'une se propose de préparer adéquatement les étudiants au monde du travail, donc à une profession immédiate et spécifique, l'autre à l'université ou au monde "en général". Même la pratique pédagogique de ces deux groupes de professeurs sera marquée par l'"esprit" du secteur auquel ils appartiennent de même que par la catégorie d'étudiants qu'attire à lui chacun des secteurs.

> "Les deux secteurs ont des mentalités bien définies et supposent de la part du professeur des attitudes et un type d'enseignement passablement différents. Les expériences pédagogiques de non-directivité ainsi que l'agitation étudiante ont toujours été moins fortes au secteur professionnel. Le processus d'apprentissage y est beaucoup plus régenté. En mécanique ou en technique de la santé, on apprend à "normaliser" des gestes quotidiens. Une piqûre, ça ne se donne pas de cinquante façons! L'étudiant à travers ses stages, ses cours et ses travaux pratiques touche du doigt, très concrètement les éléments qui répondent à sa motivation! Ce sont les mêmes éléments qu'il retrouvera dans son milieu de travail. L'étudiant du secteur général n'a pas cette possibilité de mettre ses aspirations concrètement à l'épreuve. Un étudiant se dirigeant en droit ou en administration, par exemple n'aura pas ou très peu de cours de droit ou d'administration. Sa préparation est beau-

> coup plus marginale (par rapport au centre principal d'intérêt). Les professeurs doivent faire preuve de plus d'imagination dans leur pédagogie." (191, Lebrun, 1977, p. 25)

A la lecture de bon nombre de documents sur le milieu collégial, on ne peut donc vraiment conclure à une intégration des secteurs général et professionnel: "les deux enseignements cohabitent, utilisent en commun des ressources, mais l'enseignement professionnel n'a pas pénétré l'enseignement général, et le général n'a pas été bien perçu et reçu par le professionnel" (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 30). En fait, pour beaucoup, il est évident que le corps enseignant reproduit fidèlement la division qui s'opère au sein de la société québécoise; ces divisions ne sont pas nouvelles, elles existaient bien avant la création des cégeps et persisteraient: elles opposent en somme le "travail intellectuel" au "travail manuel" (67, Pineau, 1976,p. 8). Conséquemment à cette opposition, on ira jusqu'à affirmer que les professeurs du secteur professionnel "n'occupent pas la meilleure place au collège et (que) leur voix n'est guère puissante au sein de l'institution" (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 94). La "coexistence" des deux secteurs d'enseignement au niveau collégial nuirait donc davantage à l'enseignant du professionnel qu'à son collègue du général. La clef de voûte même de l'édifice collégial, représentée par le mariage des deux enseignements, n'a pas d'assises solides dans tous les coeurs et génère en plusieurs un certain mécontentement. Ainsi en est-il, en tout cas, au plan de la rémunération, où une situation d'inégalité s'est installée entre les deux catégories d'enseignants; celle-ci est engendrée par les critères de classification, reposant exclusivement sur la scolarité et l'expérience. Or l'on sait que la rémunération des pro-

fesseurs de collège est basée sur leur classification et que, dans le système actuel, la scolarité rapporte plus en termes de salaire que l'expérience. De ce fait, le professeur enseignant au secteur professionnel, dont la formation repose en majeure partie sur l'expérience acquise en milieu de travail, s'il veut améliorer son salaire, doit se tourner vers un perfectionnement plus "académique" ou formel que celui auquel sa compétence trouverait bénéfice à prétendre, c'est-à-dire la formule des stages, lesquels ne sont pas crédités et ne permettent pas un accroissement de la rémunération. C'est pourquoi certains seront d'avis que les enseignants du professionnel" ont été recrutés pour un style de compétence qui ne leur est pas reconnu dans les conditions de travail" (6, Aubin et Leroux, 1976, p. 9). Ceci amène de graves problèmes, en outre au plan du recrutement de ce personnel, auquel le marché du travail offre souvent de meilleures conditions. Dans les régions éloignées, une pénurie d'enseignants dans ce secteur influe nécessairement sur la qualité de l'enseignement.

D'un autre côté, d'aucuns prétendront qu'une présence importante du secteur professionnel dans un collège signifiera pour l'ensemble du corps professoral un alourdissement de la charge. Bien que cette situation ne soit pas considérée particulière au niveau collégial, les mêmes personnes avanceront que le problème de la tâche d'enseignement au collégial "a pris une acuité et une coloration particulières à cause du projet même que constituait le cégep c'est-à-dire le mariage du général et du professionnel" (46, Fortier, 1974, p. 4). Pour quelques-uns, toutefois, cette affirmation se révèle fort gratuite et "ne correspond pas à la réalité qui s'avère beaucoup plus complexe" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, p. 92). D'autres, enfin, croient que si le mélange des secteurs général et professionnel, du point de vue de la norme 1/15, alourdit la charge des enseignants, c'est celle des professeurs du secteur professionnel qui s'en trouve augmentée, créant ainsi une injustice supplémentaire à l'endroit de ceux-ci; ils n'hésiteront pas en l'occurence à proposer une structure d'enseignement basée sur la séparation académique du pré-universitaire et du pro-

fessionnel dans les cégeps (140, Drainville et Côté, 1969), sans quoi ils désespèrent de la société québécoise dans son ensemble:

> "On a voulu leur (les cégeps) confier, à travers leur objectif académique, le rôle de réaliser la fusion sociale de tous les étudiants du post-secondaire en faisant asseoir sur le même banc d'école le futur technicien métallurgiste et le futur homme de lettres. Le résultat dans l'état actuel des choses, est presque toujours que l'apprenti-métallurgiste part dans la rêverie, oublie sa future profession et désire devenir homme de lettres. Ainsi, on se retrouve dans quelques années avec beaucoup d'"hommes de lettres" pour écrire que les usines québécoises de sidérurgie sont fermées faute de techniciens, ou encore que la main d'oeuvre y est anglaise." (140, Drainville et Côté, 1969, p. 85)

Quant aux enseignants du général, il semble que, au cours de cette première décennie de l'institution collégiale, leurs attributs n'aient pas cessés d'être valorisés au détriment de ceux de leurs collègues du professionnel. Le diplôme universitaire n'est pas le moindre de ces attributs et octroierait à ses détenteurs, plus nombreux au général, le haut du pavé des études collégiales. A leur contact, par le fait d'enseigner dans la même institution, les enseignants du secteur professionnel auraient "perdu leur marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général" (67, Pineau, 1976, p. 41).

1.2 Les cours communs et les autres

Le régime pédagogique collégial impose aux étudiants de quelque concentration que ce soit quatre cours de français, quatre cours de philosophie et quatre cours d'éducation physique (ou l'équivalent). Ces cours, dits "communs", représentent la "culture de base" reconnue nécessaire à tous les étudiants fréquentant ce niveau scolaire et font de l'institution cégep "un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale" (52, ministère de

l'Éducation, 1978, p. 61). Celui d'éducation physique mis à part, ces cours "obligatoires" ont fait couler beaucoup d'encre depuis les premières années du cégep, suscitant la désapprobation d'hérétiques de plus en plus nombreux et convaincus. C'est qu'on leur reconnaît moins facilement la suprématie à laquelle il allait de soi qu'ils prétendissent au temps où l'humanisme classique régnait en maître dans les collèges d'avant 1967. Les étudiants de cégep, pour leur part, ne comprennent pas toujours pourquoi ils doivent "subir" des cours qui, leur semble-t-il, ne les préparent pas pertinemment à leur future profession. La motivation n'est pas à son comble:

> "Il est difficile de concevoir comment des cours de culture générale axée sur des motivations d'ordre intellectuel sans caractère pratique immédiat puisse jamais rencontrer les attentes de la majorité des étudiants." (137, Denis, 1971, p. 19)

Non seulement les étudiants, mais plusieurs professeurs ne se disent pas convaincus du bien-fondé de cette hégémonie consentie à l'origine du collégial public et conservé jusqu'à ce jour aux cours de philosophie et de français. Le scepticisme est peut-être plus répandu en ce qui concerne les cours de philosophie; quant au français, c'est en termes de contenu surtout qu'on voudrait voir les choses "changer". Quoi qu'il en soit, n'allons pas croire que cette attitude soit le propre des enseignants du secteur professionnel; elle caractérise tout autant des professeurs de disciplines enseignées au général et ne se limite pas aux seules composantes de la vie collégiale: le public en général, de même que le monde de l'industrie en particulier, est loin de faire l'unanimité sur cette question. Quant aux enseignants, ces tendances opposées n'illustrent qu'une facette de la rivalité existant entre les différentes disciplines enseignées au collège.

Jusqu'à maintenant, toutefois, le ministère de l'Éducation maintient le statut privilégié des cours de français et de philosophie, non sans admettre cependant que leur contenu demande à être redéfini

(62, Ministère de l'Éducation, 1978, p. 40). Cette "redéfinition", ajoutée aux diverses pressions venant de toutes parts pour substituer à certains cours de français et de philosophie d'autres curriculum susceptibles de se mériter un statut "obligatoire", crée chez les enseignants de ces matières une insécurité et une méfiance certaines. C'est pourquoi les tenants d'une réforme concernant les cours communs préconisent une analyse "froide" de la situation et le recours à des solutions nuancées:

> "On a bien remis en question les cours communs, mais les solutions avancées, sans avoir été approfondies collectivement, se sont heurtées à des oppositions telles que nous nous retrouvons toujours dans un statu quo de plus en plus intenable. Si la possibilité de remaniements sème des inquiétudes chez les professeurs quant à leur gagne-pain, qui pourrait les en blâmer? Cependant, il demeure souhaitable que cette situation soit analysée le plus froidement possible. A cette fin, comme il a déjà été fait dans d'autres circonstances, l'état devrait respecter les engagements déjà pris, garantir que la réforme des cours obligatoires n'entraînera aucune mise à pied, permettre aux enseignants touchés par cette réforme de se resituer soit en sciences humaines, soit dans d'autres disciplines connexes, ou favoriser une utilisation nouvelle de ces enseignants à l'intérieur de nouveaux types d'apprentissage axés sur une définition précise des objectifs à atteindre dans le cadre de la formation générale..." (45, Fédération des cégeps, Assemblée générale, 1974, p. 34)

En attendant une réforme éventuelle du régime pédagogique, on demande aux professeurs de cours communs de jouer un rôle bien particulier. Les objectifs de ces cours étant différents de ceux des cours de concentration, on est d'avis que les méthodes pédagogiques devraient également différer d'un bloc de cours à l'autre. Les cours communs visant la formation globale de l'étudiant, l'acquisition "d'attitudes positives" plus que de connaissances, il doit donc y avoir dans l'enseignement des matières dites de "formation générale" plus de souplesse et d'adaptation qu'ailleurs:

> "C'est dans ces cours que le maître doit porter spécialement attention aux interrogations de l'étudiant et les considérer comme des points de départ. C'est ici qu'il doit fournir l'occasion à l'étudiant d'exprimer son expérience, de la confronter à celle des autres et de la critiquer. C'est ici que par l'envergure de son esprit et de ses connaissances, le maître doit situer et établir des liens entre les diverses sphères de l'activité humaine." (211, Roquet et autres, 1970, p. 40)

Les professeurs oeuvrant dans cette optique doivent montrer beaucoup d'"envergure", avoir atteint un très haut degré de compétence dans leur discipline et des "qualités particulières" au plan pédagogique (211, Roquet et autres, 1970, p. 42).

Cette vocation très spécifique des professeurs de cours communs fera dire à plusieurs qu'on exige plus d'eux que des autres enseignants du collège; ce qui, compte tenu de l'immotivation générale des étudiants face à ces cours, n'est pas sans contribuer au "malaise" de beaucoup de professeurs de français et de philosophie.

1.2.1 Les professeurs de philosophie

Si la crainte principale de plusieurs professeurs de français tient à la "secondairisation" de leur enseignement, les professeurs de philosophie, pour leur part, se sentent menacés d'extinction. Les critiques négatives adressées à leur endroit ont crû au fur et à mesure de la consolidation du système collégial. Qu'elles originent de collègues des autres matières, des administrateurs, des étudiants ou de l'opinion publique en général, elles convergent sensiblement vers le même thème, c'est-à-dire la propension des enseignants de philosophie à l'endoctrinement des étudiants ou, de façon plus vague, la trop grande liberté laissée à leur subjectivité. On reproche même à certains professeurs de cette discipline leur subversité (l'opinion publique se fait souvent moins limitative quant au nombre de ceux-ci). Le Ministère lui-même ne cacherait pas son "scepticisme" à l'endroit des objectifs vrai-

ment poursuivis par les professeurs de philosophie; c'est pourquoi ce dernier, au dire de plusieurs intéressés, voudrait uniformiser les contenus de cours de philosophie de manière à ce que les étudiants abordent en substance la même matière, c'est-à-dire l'histoire des systèmes philosophiques. Or, suivant certains professeurs de cette matière, en les obligeant à la neutralité, on exige davantage d'eux que des autres enseignants de collège. Qui plus est, cette neutralité est illusoire.

Les relations entre les professeurs de philosophie et l'État ne peuvent que refléter cette méfiance des autorités devenue vite réciproque. Les diverses tentatives d'intervention de l'État dans les contenus et au plan des objectifs de cours forceraient l'enseignant de philo à "rester" dans sa classe, privant ainsi la collectivité de réflexions susceptibles de l'enrichir (205, Pestiau, 1969)...

A la lumière de ce qui précède, il ne faudrait pas croire cependant que les professeurs de philosophie forment un groupe homogène, partageant tous les mêmes vues sur les objectifs à poursuivre. Beaucoup d'entre eux pensent que tout reste à "inventer" dans ce champ d'enseignement où il n'y a pas, au contraire de ce qui semble peut-être établi, de tradition: "pas de tradition d'enseignement, pas de tradition philosophique, pas de tradition sociale de la philosophie " (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol. 1 p. 27). Absence de tradition aussi dans la "production philosophique québécoise" (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol 1, p. 27). Le corps professoral de philo ne forme pas un tout, une équipe unifiée. Il faut donc, pour certains, "inventer et l'équipe, et la tradition, et le métier, et le contenu (...) remplir le vide" (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol 1, p. 27). C'est là un défi de taille, mais les enseignants entrevoient cette nécessité de changement positivement, malgré l'existence d'un certain "malaise" vis-à-vis de la tâche à accomplir. Jadis, le corps professoral de philosophie, constitué surtout de propagandistes inconditionnels de la pensée thomiste, connaissait une certaine cohésion. L'enseignement de la philosophie était "dogmatique":

> "...la philosophie servait à compléter la religion et était enseignée come un western, c'est-à-dire avec des bons et des méchants. L'étudiant dans ce cadre devait enregistrer cette vérité, y adhérer sans plus." (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol 1, p. 31).

Ce régime aurait constitué l'obstacle majeur à l'éclosion d'une "pensée originale". Avec l'arrivée des professeurs laïcs dans les nouveaux cégeps, cette unité aux plans du contenu et du corps professoral s'est disloquée et a provoqué une crise dans l'enseignement de la philosophie. Bien que les enseignants se perçoivent jusqu'à un certain degré responsables de ce changement d'orientation dans l'enseignement de leur discipline, ils n'en renient pas moins la part de responsabilité imputable aux changements sociaux du Québec à cette époque.

Pour plus d'un, la clientèle d'un cégep et celle d'un ancien collège classique diffèrent assez pour qu'il faille redéfinir les cours de philosophie. Plusieurs professeurs se sentent même "inadaptés" à la nouvelle structure scolaire collégiale, structure dans laquelle l'enseignement de la philosophie n'établit plus autour de lui ce consensus qui lui définissait jadis "un visage et un statut relativement nets" (129, Charbonneau et autres 1972, Vol. II, p. 270). D'autres disciplines, en particulier celles que regroupent les sciences humaines, réclament une place plus grande dans la formation générale de l'étudiant et disputent cette place à la philosophie. Même parmi les professeurs de philosophie, il en est qui font du "discours scientifique une norme et entrent par conséquent en conflit avec leurs propres collègues sur ce point" (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol. II, p. 272).

Les rapports entre collègues d'ailleurs ne seraient pas des plus excellents. Beaucoup se disent insatisfaits de la vie départementale: ils seraient incapables "philosophiquement" de communiquer entre eux; "ce qui est loin de stimuler la productivité intellectuelle et la vie philosophique au département" (129, Charbonneau et autres, 1972,

Vol. II, p. 122). Ce manque de communication "dégénérerait" même, en certains cas, "en un manque de collaboration au sein du département" (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol. II, p. 122).

Face à la profession elle-même, les enseignants de philosophie jugent difficile, voire impossible, de "philosopher" et d'enseigner en même temps. Ils se sentent isolés et ce, à l'intérieur de leur propre département. Ils se considèrent "improductifs" et manifestent un "certain pessimisme" à l'endroit de leur statut social. Plusieurs craindraient de façon plus ou moins avouée de voir disparaître l'enseignement de la philosophie des collèges si ces cours devenaient optionnels, tellement la motivation des étudiants est basse.

Pour augmenter auprès des étudiants la faveur des cours de philosophie, on a tendance à compter sur la pratique d'une pédagogie nouvelle. Alors qu'il y a quelques années l'exposé magistral était roi, on met aujourd'hui l'accent sur la réflexion de l'étudiant; la démarche pédagogique se fait moins directive afin de faciliter la participation active des étudiants. Il semble que le temps où les étudiants devaient s'adapter au maître, sinon qu'à leur propre péril, soit révolu; aujourd'hui, beaucoup d'enseignants disent adapter leur enseignement aux groupes d'étudiants auxquels ils s'adressent. Les questions d'ordre pédagogique les préoccupent beaucoup plus qu'auparavant et leur fait percevoir leur rôle différemment: autrefois maîtres à penser, ils recherchent maintenant "l'efficacité pédagogique" en se voulant simplement animateurs ou guides au service de l'étudiant. Les professeurs de philosophie, voulant assurer leurs assises, auraient mis alors de l'avant le caractère "utilitaire" d'un cours de philo, envisagé d'un point de vue spécifiquement méthodologique. La "méthode" étant reconnue nécessaire à tout étudiant, de quelque orientation qu'il soit, nul cours ne saurait mieux répondre à cet objectif que le cours de philo. Cette orientation méthodologique soulève cependant un débat: "une initiation à la philosophie peut-elle se laisser concevoir comme un apport méthodologique indépendant de tout contenu?" (94, Bélanger, 1979, p. 66).

Le type nouveau d'aménagement du cours de philosophie n'est donc pas le fait de tous les enseignants de cette matière. Nombreux encore seraient les résistants au nouveau modèle du professeur-animateur-guide-personne-ressource. Les tenants du dogmatisme théorique et du dirigisme pédagogique ne sont pas tous morts et représenteraient même un noyau important du corps professoral de philosophie. L'hésitation existe aussi au plan des objectifs pédagogiques: doit-on "former" les étudiants ou simplement les "informer"? Pour certains, le problème de l'enseignement de la philosophie se situe dans "l'attitude de plus en plus sceptique ou démissionnaire de certains professeurs de philosophie à l'égard de la transmission d'un contenu philosophique de pensée dans et par leurs cours" (94, Bélanger, 1979, p. 68). L'accentuation de la méthodologie et du caractère utilitaire de celle-ci ne peut que ravir ceux qui ont à coeur d'uniformiser les contenus de cours et surtout de les vider de leur saveur, qualifiée souvent de "séditieuse" (94, Bélanger, 1979). "Le syndrome méthodologique" permettrait en effet d'exaucer ces voeux, obligeant alors les professeurs à "faire au moins ça" et les empêchant de "faire autre chose". Voilà une orientation qui rendrait fort stérile l'enseignement de la philosophie.

Les professeurs qui ont l'expérience du collège classique ont tendance à voir l'origine de leurs problèmes dans la nouvelle clientèle étudiante des cégeps; les nouveaux professeurs, eux, accusent davantage le "déphasage entre leur formation universitaire et la performance exigée d'eux au cégep" (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol. II, p. 271). Ils déplorent le manque de relations entre les professeurs d'université et de collège. L'université leur apparaît incapable de jouer le rôle de "catalyseur" qu'ils lui souhaiteraient.

La situation des professeurs de philosophie leur semble donc "critique". Non pas tant sur le plan de leur cohésion en tant que groupe - cette dernière n'ayant jamais existé sinon qu'au niveau du programme enseigné - mais quant à leur identité:

> "... la difficulté du philosophe-enseignant, ici et maintenant, au niveau collégial, est de se redonner prise sur sa propre expérience au-delà et en dépit des dogmes et des codes, par un langage plus direct, plus connecté sur le milieu." (129, Charbonneau et autres, 1972, Vol. II, p. 274)

1.2.2 Les professeurs de français

A l'instar de son collègue de philosophie, le professeur du département de français se plaint souvent du trop grand nombre d'étudiants qu'on lui assigne (205, Pestiau, 1969). Bien que la motivation étudiante soit parfois reconnue supérieure vis-à-vis du cours obligatoire de français, par rapport au cours de philosophie, on ne peut conclure, d'après plusieurs enquêtes sur le sujet, qu'elle soit tellement plus grande cependant. Les étudiants auraient en effet tendance à "personnaliser le français et les cours, leurs difficultés dans cette matière et les divers problèmes qui surgissent dans une classe" (126, Chamberland, 1974, p. 51). Ce qu'ils reprochent entre autres aux professeurs est de ne pas s'adapter à leurs besoins réels en français.

Certains départements de français voient dans diverses contraintes administratives une cause de l'immotivation étudiante: "il faut en effet se rendre compte que dans un système qui globalement les frustre, les étudiants et les professeurs vont d'abord orienter leur agressivité sur les cours pour lesquels ils sont le moins motivés" (127, Champagne, 1970, p. 5). Parmi ces contraintes, on cite l'exemple des horaires de cours. Il y aurait moyen, selon certains, de ménager une place de choix dans l'horaire pour des cours vis-à-vis desquels on connaît déjà le peu de motivation des étudiants. Or, il n'en est rien: "les horaires ne sont pas faits pour les étudiants et les professeurs, mais ce sont les professeurs et les étudiants qui doivent exister pour les horaires" (127, Champagne, 1970, p. 4).

Comme leurs collègues de philosophie également, de même que beaucoup de leurs collègues des autres départements, la majorité des enseignants déplore "l'insuffisance de la préparation des étudiants au plan de la langue" (127, Champagne, 1970, p. 6). En plus, les professeurs de français reprocheront aux professeurs des autres disciplines de faire trop peu de cas du rôle qu'ils ont à jouer face à la langue des étudiants, se disant en avoir "plus qu'assez" "d'être appelés tout seul à la barre des accusés" par ceux qui leur imputent la responsabilité de la piètre qualité de la langue maternelle des étudiants du collégial. A cet effet, ils soutiennent que tous les professeurs d'un collège sont des professeurs de français (196, Martineau, 1976).

Entre les professeurs de français, toutefois, l'unanimité est loin de se faire sur la façon de solutionner les "carences" linguistiques des étudiants. Plusieurs prôneraient comme objectif premier de l'enseignement du français au collégial le perfectionnement de la langue écrite et ce, chez certains, dans une visée "normative"; alors que d'autres, avançant qu'un tel objectif ressortit plutôt au niveau secondaire, insisteraient davantage sur le rapport langue-littérature-société au Québec et voudraient continuer à enseigner "la littérature". Le partage n'est pas toujours net entre les tenants du normatif et les tenants du descriptif dans les cours de français axés sur la langue. En fait, si en philosophie le débat opposant le "maître-à-penser" au "guide-animateur" n'est pas résolu, en français, l'opposition entre le "professeur de littérature" et le "professeur de français" semble aussi éloignée de sa conclusion.

Quant aux aspects pédagogiques de leur enseignement, plusieurs enseignants de cette discipline voient dans le recours à des méthodes pédagogiques nouvelles une solution à leurs problèmes, alors que certains relient l'échec d'un enseignement à la mauvaise volonté des étudiants, lesquels perçoivent un tant soit peu négativement les cours de français au collège.

1.3. La rivalité entre les disciplines

Si, au grand dam des professeurs de philosophie et de français, certaines disciplines enseignées au collège voudraient se voir voir adjuger par le régime pédagogique leur prétention au statut "obligatoire", d'autres se contentent de se démarquer tout simplement de toutes. L'appartenance disciplinaire constitue même "un facteur central différenciant le corps enseignant du réseau collégial". Cette différention, dont nous reparlerons plus loin, concerne plusieurs aspects du métier d'enseignant de niveau collégial; ainsi, par exemple, au plan de la tâche individuelle, l'appartenance à un champ disciplinaire apparaît comme le facteur essentiel de différenciation des enseignants:

> "Les données des études portant respectivement sur la tâche des enseignants du collégial et sur l'expérimentation pédagogique nous interdisent de concevoir l'activité professionnelle des enseignants de cégep d'une façon monolithique: c'est en référence à leurs propres options pédagogiques et aux besoins des divers types d'apprentissage et programmes que les professeurs de niveau collégial, tous spécialistes dans leurs disciplines respectives, structurent leurs profils de tâches tant au plan individuel que départemental et le partage des responsabilités entre enseignants, ainsi engendré de l'intérieur, s'inscrit nettement dans la ligne de la dynamique de l'évolution éducative."

Il n'existe pas beaucoup de relations entre les disciplines enseignées à l'intérieur du collège, ni entre les étudiants orientés dans ces disciplines, ni entre les enseignants qui s'en font "les spécialistes". Pour plusieurs, ce "morcellement des disciplines" engendrerait un climat d'anonymat et un affaiblissement des liens entre les professeurs et les étudiants (195, Marcotte, 1978). De plus, soucieux de leur respectabilité de spécialistes en leur domaine, il arrive que des professeurs d'une matière se limitent à leurs seules activités et répugnent à se débarrasser de leurs "oeillères" (95, Bergmans et Goulet, 1974), même s'ils font partie de départements limitrophes. On leur reprochera d'ailleurs leur esprit individualiste et leur repli sur eux-mê-

mes (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979). Plusieurs rapports d'expérimentation pédagogique attribueront l'échec de certaines expériences à la rivalité des différentes disciplines entre elles, chacune se montrant jalouses de ses prérogatives et considérant trop facilement la "science" sur laquelle elle se fonde comme une chasse-gardée inviolable.

> "Cependant, nous aurons appris qu'il n'est pas facile de réconcilier les "frères ennemis" que sont les disciplines scolaires, chacune revendiquant traditionnellement ses propres démarches mentales et restant farouchement attachée à ce qu'elle considère être son domaine exclusif." (101, Bordeleau, 1976, p. 103)

Nous gardant de verser dans l'emphase terminologique, nous ne pouvons que noter à l'intérieur de certaines disciplines une velléité d'"extension territoriale" ou, à tout le moins, du strict point de vue défensif, d'enrayer toute infiltration étrangère. Tantôt ce seront des professeurs de science politique qui exprimeront leur regret du manque de considération accordée à cet enseignement au niveau collégial et reprocheront aux autres disciplines des sciences humaines de mêler le terme "politique" à leurs énoncés de cours, rétrécissant de la sorte la spécificité et l'aire de leurs cours (194, Loriot et Ba, 1974); tantôt des professeurs de mathématique souhaiteront un usage plus répandu des notions mathématiques à l'intérieur des autres cours (202, Motoï); tantôt des professeurs d'anglais souligneront l'insuffisance du nombre de cours en cette matière (209, Rémillard, 1977).

Pour certains, il s'agit là de substrats de mentalités spécifiques aux professeurs de diverses disciplines, en particulier de certaines d'entre elles:

> "... le malaise de l'enseignement (je ne dis pas de l'école) tient à mon sens, en partie, à ce que les professeurs de français, d'histoire, de philosophie et tutti quanti ne se prennent pas d'abord pour ce qu'ils sont, à savoir: des professeurs, c'est-à-dire des gens qui ont à affronter un certain nombre de problèmes techniques:

> les procédés didactiques et les objets d'apprentissage qu'ils ont beaucoup de mal à manier (ah! la formation des maîtres); des professeurs qui désirent, et à bon droit, être aussi des éducateurs et qui ont du mal à assurer l'équilibre, dans leurs fonctions entre ces deux obligations; des professeurs qui ont du mal, en classe, à se dépolitiser, à se désyndicaliser, à se désystémiser..."(135, Daignault, 1973, p. 289)

Quant aux effets de l'appartenance disciplinaire des enseignants, de leur isolement au sein de leur spécialité, du manque de lien entre les disciplines enseignées, il en est un sur lequel on insiste particulièrement: c'est l'inanité de toute tentative d'unification des apprentissages de l'étudiant. C'est pourquoi, plusieurs expriment le voeu d'un enseignement "interdisciplinaire", cette approche étant susceptible, entre autres, de favoriser une résurgence des possibilités d'"appartenance" et de "reconnaissance", conditions essentielles rendant possibles "l'avènement et l'actualisation de l'homme", deux "finalités" qui devraient caractériser tout climat pédagogique vraiment "humain" (207 Proulx, 1974).

1.4 Entre le secondaire et l'université

Divisés entre eux, cloisonnés chacun à l'intérieur de sa discipline, les enseignants du collégial ont peine à trouver leur place en tant que groupe dans la hiérarchie sociale. Qu'ils se tournent vers le bas, c'est-à-dire le secondaire, ou vers le haut, c'est-à-dire l'université, ils ne perçoivent pas aisément les traits qui les distinguent ou les dissocient de ces deux niveaux scolaires:

> "Le corps enseignant est divisé et organisé hiérarchiquement selon un mode qui reproduit de façon spécifique la division et l'organisation du travail au sein d'un "corps productif", entre éléments de conception, de direction, de contrôle et éléments d'exécution. Les enseignants du collégial ont à trouver leur place dans cette hiérarchie. Leur résistance à une certification similaire à celle qui certifie les enseignants du primaire et du secondaire ainsi qu'à tout perfectionnement qui y semble

> lié, témoigne de leur volonté de n'être pas assimilés aux "non-universitaires". De même leur refus de tout projet universitaire préfabriqué manifeste leur souci d'autonomie et de développement spécifique." (67, Pineau, 1976 pp. 10-11)

D'autre part, les professeurs du collégial se sentent plus souvent qu'autrement coincés entre des exigences diverses: celles des étudiants, très fluctuantes; de l'université, scrupuleuse du respect de ses "seuils" d'accueil; et du monde du travail, pour qui le partage entre la formation fondamentale de l'étudiant et sa formation professionnelle n'entre pas toujours dans les mêmes paramètres que ceux du collège.

Un fort contingent d'enseignants de collège répugnent à être identifiés au niveau secondaire; ils tiennent à ce que le niveau collégial s'affirme comme une entité distincte du niveau secondaire et refuse que celui-là soit considéré comme "un simple prolongement" de celui-ci. Regrettant le manque de relations entre ces deux niveaux d'études, plusieurs n'en imputent pas moins au secondaire la mauvaise préparation des étudiants arrivant au collégial; ce qui, soit dit en passant, n'ira pas sans leur attirer certaines remarques les enjoignant de "descendre de leur piedestal" (189 Lebel, 1975). D'ailleurs, le même reproche d'inefficacité leur sera à leur tour adressé par les professeurs d'université. L'université, quant à elle, grande responsable jusqu'à ce jour de la formation et du perfectionnement des maîtres du collégial, verra ce rôle mis en doute par ces derniers, compte tenu du peu de connaissance qu'ont ses ressources du milieu collégial, et du nombre restreint de programmes qu'elle offre aux enseignants de ce niveau. Plusieurs enseignants de collège se plaindront aussi de manquer de contact avec l'université et de se voir écartés de la recherche, dont ils s'estiment tout aussi dignes que leurs collègues universitaires, même s'ils se considèrent différents de ceux-ci.

Pour certains, en effet, les professeurs de cégep sont très différents des professeurs d'université. Leur mode de vie est spécifique. Ils manifestent des attitudes, des perceptions et des préoccupations différentes aussi des professeurs du primaire et du secondaire. Si, au début des cégeps, on craignait la formation d'une classe à part de professeurs de cégep, éternellement frustrée de ne pas accéder à l'enseignement universitaire, il semble que la réalité se fasse tout autre: "au contraire, les professeurs de cégep ont fourni, au Québec, ce qu'on pourrait appeler une "intelligentsia" et ils ont (...) contribué à faire mûrir le climat intellectuel et culturel du Québec" (43, Fédération des cégeps, 1977, p. 21). Leur apport à la vie culturelle québécoise est donc important et les preuves de cette contribution se feraient nombreuses sur les plans de la production littéraire et scientifique de même que dans le domaine des médias en général, où la présence des enseignants de cégep est fréquente.

CHAPITRE 2

LA PÉDAGOGIE ET LA FONCTION ENSEIGNANTE AU COLLÈGE[1]

Depuis les débuts du cégep, la pédagogie à ce niveau n'a cessé de se remettre en cause: "elle se cherche" (147, Fédération des cégeps, 1971). Recherches, expérimentations, colloques, articles de revue et enquêtes de toutes sortes montrent le bouillonnement qui la caractérise. Le modèle pédagogique traditionnel, représenté par l'axe vertical "transmission-réception", fondant auparavant à lui seul la relation maître-élève, laquelle répondait surtout à des objectifs d'ordre cognitif, serait, dans les collèges, en voie d'éclatement.

> "Un grand nombre d'expériences tenues dans les cégeps et surtout un renouveau théorique important viennent modifier substantiellement ce premier modèle". (65, Performa, 1973, p. 3)

2.1 Sous le signe du renouveau: la recherche et l'innovation pédagogiques

Une bonne partie de la documentation amassée pour les fins de la présente étude consiste en rapports d'expérimentation pédagogique, laquelle semble constituer la forme presque exclusive de la recherche en milieu collégial (158, Gagné). Pour une bonne part des auteurs consul-

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 104, 125, 138, 149, 155, 159, 164, 160, 102, 171, 172, 173, 186, 203, 213, 78, 50, 60, 62, 53, 108, 122, 128, 166, 183, 188, 206, 224, 112, 158, 167, 176, 178, 189, 194, 21, 214, 229, 20, 81, 112, 94, 100, 110, 115, 123, 129, 133, 147, 152, 163, 174, 182, 195, 207, 209, 215, 102, 145, 161, 164, 165, 170, 179, 190, 191, 197, 216, 225, 5, 16, 18, 35, 90, 93, 95, 103, 105, 180.

tés, il ne fait pas de doute que le professeur de collège innove beaucoup:

> "Un fait s'impose avec force à l'observateur le moins averti: les cégeps du Québec sont comme un vaste laboratoire où s'expérimente une diversité impressionnante de pratiques pédagogiques." (147, Fédération des cégeps, 1971, p.23)

Beaucoup de professeurs seraient désireux d'améliorer la qualité de leur enseignement; le grand nombre de recherches-expérimentations effectuées dans les collèges prouverait ce "souci réel" des enseignants (43, Fédération des cégeps, 1977) et "démontrerait une vitalité sur laquelle (on ne saurait) trop insister" (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 22).

La plupart des expériences tentées dans les collèges ont été amorcées par une réflexion sur les énoncés du rapport du Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative, qui, mettant l'accent sur la personne globale de l'étudiant, faisait de ce dernier le centre de l'activité pédagogique, l'agent premier de son apprentissage, alors qu'il définissait le rôle du professeur comme celui d'"agent second".

Depuis la publication de ce rapport, on note en effet chez plusieurs professeurs de collège une nette tendance à pratiquer une pédagogie témoignant d'une conception "organique" de l'éducation et s'éloignant de la conception "mécaniste" ou traditionnelle.

> "Effectivement, plusieurs expériences pédagogiques réalisées au Québec au cours des dernières années s'inspirent de cette conception[1] de l'éducation et mettent l'accent, à des degrés divers, sur l'apprentissage de l'étudiant, le développement de son autonomie et de sa créativité." (43, Fédération des cégeps, 1971, p. 9)

---

1. Il s'agit ici de la conception organique décrite dans L'Activité éducative.

C'est ainsi que la discipline "académique", identifiant jadis presque à elle seule l'enseignant du niveau collégial, a vu peu à peu, depuis 1967, sa suprématie grugée, en théorie du moins, par l'approche pédagogique "en soi", qui doit dorénavant, suivant des canons plus modernes, présider à tout enseignement. La pratique pédagogique se veut — pour un grand nombre de théoriciens, en tout cas — le critère désormais discriminant de la spécificité de la fonction enseignante au niveau cégep.

> "Peu à peu ce n'est plus seulement la discipline qui compte. Le "comment enseigner", "comment faciliter des démarches d'apprentissage" retiennent de plus en plus l'attention. Des contenus de programmes et techniques d'enseignement l'accent se porte sur les méthodes et plus fondamentalement encore sur les approches pédagogiques." (147, Fdération des cégeps, 1971, p. 27)

2.1.1 Les motifs des professeurs-expérimentateurs

Parmi les facteurs les plus fréquents à déclencher chez les enseignants le goût d'"innover", on met en relief les carences observées par ceux-ci chez les étudiants, ces carences se situant autant au plan des connaissances qu'à celui du processus d'apprentissage (206, Prévost, 1978). L'immotivation des étudiants vis-à-vis d'un cours donné constitue également un motif important d'innovation pédagogique: un professeur voudra s'appuyer sur la méthodologie pour reconquérir (ou conquérir, tout simplement) l'intérêt de l'étudiant apathique ou rébarbatif. Immotivation pour immotivation, celle du professeur ne serait pas étrangère non plus à son désir d'expérimenter.

Une autre des raisons déterminantes poussant l'enseignant vers des formules pédagogiques innovatrices réside dans une intention maintes fois affirmée de remédier à des "lacunes" du régime pédagogique, comme le morcellement des connaissances, "l'éparpillement des énergies", la redondance de certains contenus de cours (101, Bordeleau, 1976 et 103, Bureau-Brien et autres, 1979). Par ricochet, on espère du même

coup, en innovant, humaniser le climat général de l'enseignement et les relations professeurs-étudiants.

Envisagé du point de vue de la tâche de l'enseignant, l'expérimentation pédagogique permettrait aussi une correspondance plus équilibrée entre les théories dynamiques et "nouvelles" de l'éducation et la réalité séculairement traditionnelle du groupe-classe:

> "Le personnel enseignant est mis quotidiennement en situation d'assurer l'encadrement pédagogique de groupes nombreux, et de plus en plus hétérogènes d'étudiants selon des modèles qui sont restés fortement traditionnels: le "groupe-classe" assigné au professeur pour un nombre donné de périodes reste la politique généralement admise. Or, prenant fortement appui sur les progrès de la technologie moderne et puisant amplement aux techniques de communication de masse, l'expérience pédagogique véhicule tout un éventail d'innovations qui ne sont certes pas sans intérêt pour régler les problèmes causés par l'afflux des effectifs." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, Vol. 1, p. 135)

C'est ainsi que l'abandon de l'exposé magistral, formule pédagogique traditionnelle par excellence, s'érige en pierre angulaire d'une foule d'expérimentations.

Quels que soient cependant les mobiles sous-jacents à l'innovation pédagogique, il ne faudrait pas les considérer sous l'angle de l'unité, du consensus, d'une action concertée ou de l'homogénéité: "pas plus que le reste des enseignants, les professeurs qui consacrent leurs efforts à l'innovation ne font front commun vis-à-vis une unique préoccupation, ne convergent vers un seul centre d'intérêt" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, pp. 150-151).

2.1.2 Les objets de l'expérimentation

En accord avec les visées de L'Activité éducative, les objets d'expérimentation tournent autour de l'individualisation et de la

personnalisation de l'acte éducatif (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975), chacun de ces deux thèmes relevant d'objectifs différents mis de l'avant par nombre de théoriciens, désireux de voir se développer la personne intégrale de l'étudiant et non sa seule intellectualité.

> "L'individualisation de l'enseignement, soucieuse d'efficacité académique et forte d'une analyse systématique du processus d'apprentissage, présente une image de la formation à la fois intellectualisée et institutionnalisée; la personnalisation de l'enseignement misant sur les valeurs affectives et la créativité de la personne, vivement préoccupée d'adapter l'activité d'apprentissage aux manifestations culturelles de l'environnement, fait reporter essentiellement sur l'étudiant, la responsabilité de l'initiative et de l'instauration des processus d'apprentissage" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, Vol. 1, p. 190)

Individualisation et personnalisation de l'enseignement obligent directement au recours à des méthodes pédagogiques plus dynamiques et non directives. Parmi celles-ci, plusieurs seront expérimentées, telles le tutorat, le "team-teaching", l'enseignement par ordinateur, le cours programmé, le laboratoire ouvert, la micro-graduation, l'audio-tutorat[1]. Plusieurs concepts d'enseignement connaîtront une expérimentation soucieuse d'unifier différents enseignements; ainsi en sera-t-il pour l'enseignement modulaire, l'enseignement interdisciplinaire et multidisciplinaire, l'enseignement coopératif, l'enseignement par objectif, l'apprentissage par projet, etc.

L'audio-visuel et la technologie s'imposeront dans la plupart des expérimentations et s'affirmeront comme des supports essentiels de l'enseignant, forçant même ce dernier à redéfinir son rôle.

---

1. La terminologie employée dans cet énoncé de formules pédagogiques renvoie à l'étude théorique de Michèle Fournier: Typologie des formules pédagogiques, D.G.E.C., Québec, mai 1973, 257 pages.

2.2.3 Les conclusions de l'expérimentation

Les effets recherchés par les expérimentateurs semblent s'actualiser dans une proportion satisfaisante. Parmi les résultats positifs de l'expérimentation, de nombreux rapports d'évaluation font mention d'un rapprochement entre les enseignants; l'effervescence pédagogique caractéristique d'un certain contexte expérimental favorise l'esprit d'équipe et la pratique suivie du travail d'équipe a souvent permis à chacun de découvrir les avantages des échanges entre collègues. On se dit satisfait aussi et motivé parce que les étudiants eux-mêmes se sont montrés plus motivés envers certains enseignements, se sentant plus "engagés" dans leur processus d'apprentissage.

Fréquemment, on considérera les résultats obtenus par une expérimentation comme "valables" et "de beaucoup supérieurs à ceux rencontrés précédemment au niveau d'un enseignement de type magistral" (106, Cégep de la Gaspésie, 1974, p. 7): l'étudiant aura pu évoluer à son rythme personnel et le professeur, "libéré" de son carcan traditionnel d'informateur, aura pu accorder une attention "individuelle" aux étudiants, étant perçu moins comme le possesseur de la vérité qu'un guide bien intentionné. Quant à l'apport des techniques audio-visuelles, ceux qui les ont expérimentées reconnaissent que "les résultats obtenus en présentant l'information à l'aide de ces techniques sont supérieurs à ceux permis par l'imprimé" (106, Cégep de la Gaspésie, 1974, p. 9).

Somme toute, l'expérimentation, quelle qu'en soit la forme, rend nécessaire dans la plupart des cas une redéfinition des contenus de cours, de la relation professeur-étudiants et même de la place du professeur lui-même dans l'activité éducative. Une pédagogie non directive place en effet le maître dans une situation de "contestation permanente" et le force à tenir compte autant des composantes affectives des étudiants qu'intellectuelles; ce qui exige de lui certaines aptitudes devenues indispensables, étant donné le nouveau rôle qui lui est dévolu[1].

---

1. Cf. partie I, chapitre 5.

Les constats des professeurs-expérimentateurs et d'autres auteurs sur le sujet font ressortir aussi des points moins positifs. Ainsi, une des retombées les plus soulignées est sans contredit l'accroissement de la charge de travail de l'expérimentateur, occasionné par l'élaboration, la conduite et la validation d'une expérience. S'en prenant sur ce point à un énoncé du Rapport Nadeau[1], affirmant que la personnalisation de l'enseignement "ne requiert aucun investissement spécifique" et allègerait même la tâche de l'enseignant, plusieurs rétorqueront, bien qu'en des termes plus ou moins semblables, que:

> "... dire qu'une plus grande implication des étudiants plutôt que les cours magistraux traditionnels signifie un allègement pour le professeur, c'est faire preuve d'une ignorance grave des conditions concrètes de la pédagogie visée". (135, Daignault, 1973, p. 229)

Il est peu de rapports d'expérimentation, en effet, qui dans leurs conclusions n'insistent pas sur cette augmentation de la tâche du professeur-expérimentateur. Faisant le point sur une expérience de "team-teaching", des professeurs souligneront que "si un département adoptait systématiquement ce genre de projet, chacun des professeurs devrait fournir une somme de travail plus grande que celle exigée dans la convention collective actuelle" (108, Cégep de Maisonneuve, 1971, p. 13). Le professeur impliqué dans l'individualisation de l'enseignement, entre autres, se plonge dans un travail "de préparation lointaine assez considérable par rapport à ce qui se faisait dans le passé" (163, Gaudreau, 1974, p. 59). En fait, les conditions de travail de l'enseignant (la norme 1/15 en particulier) ne lui permettent pas les ajustements que ré-

---

1. Cf. document 25, volume I.

clame l'expérimentation; répondre aux besoins de l'étudiant et tenir compte des différences individuelles est fort louable, mais avec leurs cent cinquante élèves, les professeurs-expérimentateurs osent à peine songer à une telle actualisation. Toutefois, l'investissement en temps supplémentaire de la plupart des expérimentateurs trouverait sa justification dans les nombreux "bénéfices" retirés par ces derniers dans leurs démarches innovatrices.

Une autre des constatations le plus exprimées dans les rapports d'expérimentation et concernant les enseignants est leur insécurité vis-à-vis des méthodes non-directives. La relation maître-élève traditionnelle, telle que s'établissant dans l'exposé magistral formel, manquerait beaucoup à certains expérimentateurs, représentant même une raison majeure d'abstention des "non-expérimentateurs". De plus, comme pour renforcer cette insécurité première, l'isolement dans lequel se sentent les enseignants innovateurs pendant le déroulement de leur expérience leur fait découvrir le peu ou l'absence d'encadrement dont ils auraient pourtant besoin. On communique peu le résultat des expérimentations pédagogiques des enseignants, de sorte que chacun oeuvre dans son coin sans trop savoir ce qui se passe à côté, encore moins dans d'autres départements et, faut-il l'ajouter, beaucoup moins encore dans d'autres collèges.

2.1.4 Les leçons d'un échec

Au nombre des facteurs auxquels ont attribue généralement l'échec d'une expérimentation, on mentionne souvent la mésentente entre les membres d'une équipe, la méfiance réciproque, l'individualisme, les contraintes administratives et la rivalité entre les disciplines[1].

---

1. Au sujet de cette "rivalité", voir la deuxième partie, le chapitre 1, au point 1.4.

Ainsi, il arrive qu'à l'intérieur d'une équipe d'expérimentateurs on ne s'entende pas sur l'application des objectifs, bien que ceux-ci aient suscité un consensus du groupe au départ. Une autre fois, les professeurs impliqués dans une expérience se replieront sur eux-mêmes devant la méfiance des uns et l'apathie des autres, renforçant ainsi l'une et l'autre. L'individualisme, qu'on dit bien caractéristique des professeurs de cégep, viendra parfois à bout des meilleures intentions, rendant difficile l'établissement d'un équilibre entre plusieurs professeurs d'une même équipe (108, Cégep de Maisonneuve, 1971). Dans l'accomplissement de certaines expériences, on soulignera le manque de collaboration entre les expérimentateurs, peu habitués, par exemple, à l'exercice de l'interdisciplinarité:

> "Cependant, nous aurons appris qu'il n'est pas facile de réconcilier les "frères ennemis" que sont les disciplines scolaires, chacune revendiquant traditionnellement ses propres démarches mentales et restant farouchement attachée à ce qu'elle considère être son domaine exclusif. Voilà, à mon sens, le principal obstacle à l'interdisciplinarité, bien qu'il ne faille pas non plus négliger la résistance au changement et l'opposition des structures établies." (101, Bordeleau, 1976, p. 103)

Les expériences touchant de façon spécifique l'interdisciplinarité - tentative délibérée "d'unification de la connaissance" - provoqueront peut-être davantage cette résistance que les autres.

> "Mais cette tentative d'unification de la connaissance touche un point sensible chez certains professeurs. On y voit un empiètement sur le pouvoir des départements et, plus subtilement , il remet en question les statuts social et personnel du professeur basés sur la propriété de la connaissance. Aussi, le syndicat et plusieurs départements sont-ils réticents devant l'expérience." (191, Lebrun, 1977, p. 25).

Plus que les facteurs précédents, il en est un qui domine largement la série: il s'agit du manque d'encadrement à l'expérimentation et de la pauvreté du leadership pédagogique dans un collège.

> "Il y a encore des enseignants (...) qui, à l'intérieur des classes, innovent, essaient des choses et travaillent consciencieusement avec les étudiants. Mais les différents "establishments" syndicaux, départementaux ou administratifs ne sont à peu près pas préoccupés par les besoins, les exigences et les ressources dont ont besoin ces professeurs-là. Bien plus, sans trop le savoir, ils font à peu près tout pour leur nuire et les empêcher de travailler. Il y a un écart considérable entre ce qui se passe dans les classes et ce à quoi se voue l'appareil administratif et politique des collèges. Presque toutes les énergies sont investies dans ces deux appareils et très peu en pédagogie." (191, Lebrun, 1977, pp. 25-26)

Cette absence d'encadrement et de planification relativement à l'expérimentation est responsable d'une certaine incohérence pédagogique. Pour certains, la façon dont sont conduites les expériences innovatrices en milieu collégial n'est pas sans rappeler la légendaire tour de Babel:

> "The process of educational reform within these institutions ressembled a pedagogical tower of Babel where conflicting groups and individual tried to do their own thing at any cost to the rest of the college." (229, Wagschal, 1979, p.135)

C'est pour cette raison, et plusieurs autres, que la recherche et l'expérimentation sont souvent considérées comme "les parents pauvres des collèges" (224, Thibodeau, 1974, p. 7).

2.1.5 L'innovation pédagogique: un phénomène marginal et approximatif

Pour une grande partie des auteurs s'intéressant à la recherche et à l'expérimentation, le professeur de collège "expérimente beaucoup", "innove" et remet volontiers son approche pédagogique en question. D'autres, pourtant, ne partagent pas du tout cet avis; pour eux, l'innovation pédagogique au collège est un phénomène marginal. Une minorité de professeurs seulement auraient recours à des méthodes visant l'individualisation de l'enseignement (18, Comité pluridisciplinaire pour la commission des directeurs des services pédagogiques de la fédé-

ration des cégeps, (Laliberté, J.), 1980). Ce n'est donc pas au cégep que seraient le plus en vogue la recherche et l'expérimentation.

Dans certains collèges, les enseignants mépriseraient même ces deux dimensions essentielles du renouveau pédagogique, et l'innovation voisinerait carrément "l'immobilisme"; certains professeurs, même parmi ceux qui restent ouverts à la recherche et l'expérimentation, "craignent encore que la méthode scientifique ne puisse s'appliquer à l'acte d'apprendre parce qu'il serait par nature inexplicable" (171, Kiyanda, 1976, p. 21).

Quant aux collèges où il se fait de l'expérimentation, nombreux sont ceux qui lui reprocheront l'amateurisme, l'incohérence et le manque de rigueur:

> "Certes on pourrait dénombrer de multiples expériences fort sérieuses, fort prometteuses et même bien réussies. Mais, dans l'ensemble, les moyens sont très limités, qu'il s'agisse de ressources humaines ou de supports financiers. Trop souvent, la recherche, l'expérimentation et les expériences pédagogiques se font ou dans la clandestinité ou dans l'indifférence. Au total, elles risquent de susciter l'opposition des uns ou des autres, y compris celle des étudiants et même des collègues." (46, Fortier, 1974, p. 5)

L'absence quasi totale de "contrôles méthodologiques", d'évaluation scientifique, la non-consultation au préalable de sources bibliographiques plongeraient la recherche en milieu collégial dans un véritable chaos. C'est que les activités de recherche des enseignants du collégial "répondent habituellement à des besoins immédiats et très localisés d'ordre personnel" (158, Gagné, p. 14); les professeurs n'ont pas le temps, compte tenu de la norme 1/15 qui rend lourde leur tâche, d'effectuer des recherches et d'expérimenter. D'ailleurs, la recherche scientifique exige des "connaissances approfondies en psychologie et en pédagogie..." dont ne pourraient se gratifier hélas! la plupart des enseignants du collégial (158, Gagné).

Ces arguments, assez répandus, ne sont pas sans susciter à leur tour une opposition venant de critiques plus modérés qui se disent plutôt "frappés par l'esprit d'invention et de constante adaptation qui caractérise les efforts d'un grand nombre de praticiens de l'enseignement collégial" (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 22). Selon eux, pour expérimenter, il n'est pas toujours nécessaire de consulter les experts...

> "... Sans compter, qu'en matière d'activité éducative, les experts sont, dans la plupart des cas, ceux qui affectent l'expérience, c'est-à-dire les élèves et les étudiants, ainsi que les plus proches participants de leurs activités d'apprentissage, les parents et les professeurs."[1]

On fera remarquer également qu'il ne faut pas pour autant caractériser les professeurs qui n'innovent pas "officiellement" de "fixisme".

> "Ce serait donc une grossière méprise que de ranger sous la bannière de l'uniformité et du fixisme tous ceux qui ne portent pas l'étiquette d'une formule typiquement identifiée comme novatrice. A l'inverse, il ne faudrait pas nécessairement croire que le recours à des "gadgets", à des "kits" ou à des moyens technologiques est synonyme d'innovations. On peut utiliser de tels outils dans une perspective très traditionnelle, très mécaniste. A une diversification des moyens employés ne correspond pas automatiquement une remise en cause de l'orientation de fond." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 25)

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative, p. 57.

2.2 Tradition et pluralisme pédagogiques.

Innovateurs ou non, plusieurs enseignants varient de plus en plus leur approche pédagogique. De l'uniforme exposé magistral d'antan, "on est passé à une panoplie de méthodes, certains ayant recours aux moyens les plus modernes issus des techniques audio-visuelles et des recherches sur l'apprentissage des connaissances et sur les phénomènes de groupe" (62, ministère de l'Éducation, 1970, p. 19). Une réflexion est amorcée qui aboutit à une multitude de pratiques relevant du pluralisme le plus éthéré; ce qui interdit, entre autres, de ranger dans le camp de l'uniformisme les professeurs qu'ont dits non-innovateurs. Ce pluralisme caractérisant les méthodes pédagogiques dépasse largement le cadre de celles-ci pour s'étendre à d'autres domaines de la vie collégiale, la finalité elle-même de l'école ne faisant pas plus que le reste l'unanimité:

> "Nous vivons dans un contexte où se développent plusieurs lectures idéologiques de la même réalité sociale qu'est l'école. Nous n'échappons pas aux marginalités d'opinion qui tirent la ficelle du pluralisme démocratique pour affirmer leur liberté. Chacune défend en même temps une société future qui devra correspondre à sa seule et unique solution". (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 7). .....
>
> "A l'intérieur d'un même collège, il existe un pluralisme professionnel qui ne va pas sans déchirements et sans conflits d'ailleurs, mais qui nous paraît inéluctable et irréversible. Ce pluralisme fait pendant au pluralisme qu'on observe dans la société toute entière." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 29)

2.2.1 Non-directivité et conservatisme

La non-directivité, si encouragée par nombre de théoriciens ou d'expérimentateurs enthousiastes, se verra par d'autres taxée de pédagogie "laxiste". L'effacement du maître recourrant à de tels procédés, au lieu de stimuler et d'encourager l'étudiant à l'autonomie, peut davantage favoriser chez-lui l'oisiveté que les "rencontres en profondeur" (110, Cégep de Maisonneuve, 1970). Quelques enseignants se ca-

cheraient derrière le paravant des méthodes non-directives pour donner libre cours à la "pratique de leurs étranges procédés pédagogiques" (178, Landry, 1970, p. 63).

Quelques-uns affirment que plusieurs enseignants du collégial, après avoir fait l'essai de méthodes "souples", basées sur l'autodétermination de l'étudiant et la non-directivité, chercheraient maintenant l'équilibre et redécouvriraient les mérites des méthodes "traditionnelles", qu'ils tentent désormais d'adapter à la nouvelle société québécoise.

> "Au fond, toutes les expériences pédagogiques possibles ont été tentées les huit premières années. Les jeunes professeurs d'alors voulaient changer le système de l'intérieur en transformant entre autres, les types de rapports élèves-maîtres. Maintenant, même si les objectifs sont les mêmes, les professeurs ont compris qu'il leur fallait infiniment plus de patience qu'ils ne le croyaient au début et surtout que la réussite reposait sur une analyse approfondie des moyens dont ils disposaient. Cette réflexion annonce à se faire maintenant." (58b, Lebrun et Simard, 1979, p. 14)

Dans l'ensemble, soit qu'ils reviennent à des procédés plus traditionnels, soit qu'ils y soient demeurés accrochés depuis toujours, les enseignants semblent caractérisés par un niveau assez élevé de conservatisme, certains de façon plus accentuée que d'autres. Ce conservatisme vaudra aux professeurs de sciences d'être gourmandés assez souvent, ces derniers se révélant à travers diverses enquêtes parmi les plus centrés sur le contenu de l'activité pédagogique, sa structuration et s'adonnant à une pratique pédagogique des plus "classiques" et traditionnelles; la tendance opposée sera par contre soulignée chez les professeurs de sciences humaines, de philosophie, d'arts et lettres qui, eux, s'intéresseraient plus à la "démarche de l'étudiant" qu'au contenu proprement dit du cours (72, Rhéaume, 1974).

C'est ainsi que, depuis quelques années, des professeurs de différentes disciplines auront mis de plus en plus l'accent sur la mé-

thodologie plutôt que sur le contenu de la matière à transmettre (147, Fédération des cégeps, 1971). Ce qui répondrait aux voeux fréquemment énoncés par la plupart des théories éducatives en milieu collégial, préconisant la satisfaction pertinente des "besoins" de l'étudiant.

Parmi les effets éventuellement engendrés par ce renversement, véritable chiasme pédagogique, certains présenteraient un grave danger: à force de vouloir "plaire" à des étudiants qu'on veut "satisfaits" immédiatement, on peut en venir à négliger la transmission des connaissances, pourtant elles-aussi nécessaires à l'individu et à la société, et sans lesquelles les progrès de l'humanité ne sauraient s'inscrire dans la durabilité.

2.2.2 Le cognitif ou l'affectif: quoi privilégier?

Le conservatisme d'une bonne part des effectifs professoraux s'expliquerait en partie par les difficultés d'application d'une pédagogie de type "organique" au collégial. Ces difficultés relèvent autant du domaine administratif que pédagogique.

Faire de l'étudiant l'agent premier de son apprentissage et du professeur un guide attentif, un animateur dynamique et une ressource humaine lui "fournissant les moyens d'apprendre" constituent un idéal à atteindre; l'application toutefois de ces principes se réalise moins aisément que leur simple reconnaissance. Les étudiants, pour la plupart, ne sont pas préparés à se prendre en charge:

> "Si les étudiants viennent d'abord chercher une profession, un diplôme en vue d'améliorer leur sort, on conçoit aisément qu'ils ne soient pas du tout prêts à contester ou à chambarder l'instrument qui leur permettra de le faire. On est loin, fort loin d'une démarche pédagogique où l'étudiant deviendrait le principal instrument de sa formation, où la démarche pédagogique de l'étudiant

> serait centrée sur son auto-formation et son auto-évaluation. Placé pendant "x" années dans une situation de dépendance, l'étudiant entrevoit difficilement comment il pourrait fonctionner autrement et il n'y aspire pas. On pourrait dire qu'il a intériorisé et accepté comme étant tout à fait justifiées les conditions objectives de dépendance dans lesquelles il a été placé. C'est ce qu'on nomme du conditionnement social." (137, Denis, 1971, p. 22)

Compte tenu, donc, de certains traits psychologiques de l'étudiant de collège moderne, la réalisation littérale de l'option organique s'envisagerait donc assez mal: "l'étudiant demeure un grand adolescent plein d'aspirations ambivalentes: autonomie, mais aussi dépendance, contestation et uniformité, etc." (65, PERFORMA, p. 10)

Le nombre parfois élevé de professeurs enseignant une discipline rend impraticable un cheminement concerté facilitant l'unification des apprentissages réalisés par l'étudiant. Aussi, le collège ne possède pas vraiment les outils pour promouvoir une individualisation quelconque de l'enseignement:

> "Les ressources en manuels, films, audio-visuel, laboratoires, sont limitées. Le "library college" est un devis pédagogique dispendieux et hors de portée pour la majorité des collèges." (65, Performa, 1973, p. 10)

C'est pourquoi les objectifs poursuivis par beaucoup d'enseignants demeurent axés sur le savoir, même si ceux-ci semblent devoir de plus en plus tomber en disgrâce, ou tout au moins se déplacer d'un cran vers le bas dans l'échelle des valeurs de ceux qui déplorent la trop forte insistance des enseignants sur le cognitif.

Les étudiants se préoccupent du "vécu" et "ne peuvent exprimer que ce qu'ils vivent"; les professeurs, eux, se préoccupent du sa-

voir à transmettre et sont incapables, à cause de leur formation, de "véhiculer du vécu " (35, Fédération des cégeps, 1970).

2.2.3 L'imprimé et la technologie

Au plan des techniques d'enseignement, c'est toujours l'imprimé qui domine dans la plupart des collèges. Les professeurs, après avoir reconnu la majesté du livre au temps de leurs études, en sont maintenant à rédiger leurs notes de cours, à l'usage des étudiants. Souvent, même, ils ont remplacé les manuels de jadis par une anthologie de leur propre confection, négligeant parfois d'en informer les auteurs légitimes dont les droits sont lésés. Ces recueils de textes, cependant, ne recevraient pas toujours l'assentiment des étudiants, dont plusieurs manifesteraient une insatisfaction marquée pour ce genre de "littérature". Le livre, encore sécurisant, demeure de plus en plus sur les rayons de la bibliothèque, laquelle est souvent considérée - au grand dam de ses préposés - comme un entrepôt par les enseignants. Le périodique, d'accès plus facile et moins onéreux, par son économie de texte et son avant-gardisme, retient les faveurs de plusieurs (203, Patry, 1978).

Cette primauté accordée à l'écrit par les enseignants n'est pas étrangère à l'apathie de beaucoup d'entre eux vis-à-vis des méthodes audio-visuelles et de la technologie de l'enseignement en général. Dans l'ensemble, sauf dans les gros collèges, les professeurs n'incitent pas beaucoup leurs étudiants à recourir aux ressources mises à leur disposition par le service de l'audio-visuel; une proportion importante d'enseignants se montre réticents à intégrer l'audio-visuel à leur pédagogie. Peu aussi font usage des services de l'informatique et valorisent l'emploi de l'ordinateur à des fins d'enseignement.

Les professeurs entrevoient davantage l'audio-visuel comme une "technique" que comme une pédagogie en soi: l'audio-visuel sert des fins mécanistes, soit à illustrer des cours et transmettre des connais-

sances. Pour les spécialistes en la matière, ce rôle attribué à la technologie dans l'enseignement demeure trop traditionnel et par le fait même nettement insuffisant; ce qu'ils proposent, c'est une véritable "intégration" des techniques audio-visuelles dans la pédagogie des enseignants (50, Geiser et autres, 1978)[1]. Il existe toutefois un problème majeur relié à une meilleure utilisation de l'audio-visuel: les cours ne sont pas assez définis en termes d'objectifs et trop en termes de contenu. Le syndicat des enseignants constitue un autre obstacle à l'évolution de l'audio-visuel: il craint une transformation éventuellement incontrôlable du rôle des enseignants, affaiblissant sensiblement l'importance de ces derniers ou, pis encore, les menaçant d'extinction...

> "... puisqu'au Ministère on parle de renouveau pédagogique, de techniques nouvelles d'enseignement, de collèges à domicile. On pense à remplacer les professeurs, coûteux et encombrants, par des cours en conserve." (173, Lalonde, 1973, p. 45)

L'audio-visuel a connu jusqu'ici une utilisation "quantitativement appréciable, mais trop périphérique par rapport aux objectifs d'apprentissage" (50, Geiser et autres, 1978, p. 74). Quant aux raisons plus profondes de la résistance des professeurs vis-à-vis de l'audio-visuel ou de la technologie de l'enseignement dans son ensemble, (encore que cette résistance soit moins accentuée dans certains départements que dans d'autres) on soulignera "l'impuissance" de l'enseignant et son insécurité découlant de la perte du contrôle sur la relation maître-élève.

> "Face à la technologie de l'éducation, certains professeurs manifestent des réticences d'ordre idéologique qui trop souvent masquent leur impuissance face aux impératifs technologiques. Par ailleurs, lorsque les professeurs recourent d'une façon intensive à des éléments technologiques, ils perdent le contrôle de la situation

1. Voir à ce sujet le point 3.3 du chapitre 3, (Partie II).

> pédagogique en dépendant d'un infrastructure organisationnelle complexe: films qui n'arrivent pas, réservations à faire, etc... Cette dépendance vis-à-vis des éléments extérieurs n'existe pas lorsque le professeur se retrouve dans sa classe avec ses étudiants, ses notes, sa craie et son tableau noir." (72, Rhéaume, 1974, p. 15)

2.2.4 L'exposé magistral: le règne dure...

Bien que "du modèle unique du cours magistral, on (soit) passé à une panoplie de méthodes" pédagogiques (62, ministère de l'Éducation, 1978 p. 19), il reste que pour beaucoup, l'exposé magistral, formel ou informel[1], demeure la méthode d'enseignement la plus usitée au niveau cégep et ce, dans presque toutes les matières:

> "S'il est vrai que beaucoup de projets ou de modèles éducatifs abondent au Québec, la réalité est plus contraignante. Le modèle traditionnel illustré par l'exposé magistral à un groupe d'étudiants est encore prévalent dans nos collèges."(65, Performa, 1973, p. 10)

"Le magistral" constituerait même la formule presque exclusive de l'enseignement des sciences; certains, d'ailleurs, ne se gêneront pas pour affirmer qu'il s'agit là du "seul type d'approche dont les professeurs (de sciences et de techniques) soient capables": "Un autre type d'approche nécessiterait sensibilisation, temps et ressources; toutes choses qu'ils n'ont pas" (163, Gaudreau, 1974 p. 52).

Au dire de plusieurs, les étudiants souhaiteraient une variété de méthodes pédagogiques et rejetteraient le magistral comme une formule désuète et inefficace, lui préférant des méthodes plus dynamiques, reposant sur la pratique, le vécu (stages, ateliers, laboratoires, expérience de travail en relation avec les études); la formule qu'ils

---

1. Pour la terminologie des méthodes pédagogiques, référer au document de Michèle Tournier déjà cité.

privilégieraient le moins: l'exposé magistral "formel", c'est-à-dire sans intervention de leur part. Etant donné la haute estime des enseignants du collégial pour justement cette méthode pédagogique, il se créerait donc entre les étudiants et eux un fossé.

Ce qu'on reproche, entre autres, au magistral, c'est de ne pas reconnaître l'individualité de l'étudiant, ce dernier étant, à l'intérieur d'une telle formule, conditionné par le pouvoir du professeur.

Chose bizarre cependant, et en totale contradiction avec ce qui précède, la majeure partie des enquêtes réalisées auprès des étudiants de plusieurs collèges et même à l'étendue de tout le réseau démontrent que ceux-ci tiennent beaucoup à l'enseignement magistral. Ils privilégient cette méthode avant toute autre, voulant même voir cette dimension de l'acte pédagogique, que représente la transmission des connaissances, davantage accrue (179, Landry, 1975).

> "Les attentes pédagogiques des étudiants sont largement traditionnelles, et leur niveau d'aspiration face à une participation active est peu élevée..." (137, Denis, 1971 p. 21)

Il ressort aussi de ces enquêtes que la directivité du professeur, loin d'être rébarbative à l'étudiant, est réclamée par ce dernier: "L'enseignement magistral, c'est pour les étudiants la solution de sécurité maximum et c'est, semble-t-il, ce qu'ils désirent avant tout". (161, Gagné, 1971, p. 27). Conséquemment, lorsqu'ils en ont le choix, la formule pédagogique la plus évitée par les étudiants est celle des "travaux personnels": "On observe chez-eux (les étudiants) une difficulté évidente à persister dans un travail de plusieurs semaines d'où la nécessité, dans la majorité des cas, d'un encadrement plus systématique" (166, Giangi, 1978, p. 194).

2.3 La relation professeur-élèves: quelques modèles existants

Pour l'étudiant, le professeur reste encore "l'instrument" idéal d'apprentissage (203, Patry, 1978), et le local de cours, le lieu privilégié des échanges entre l'enseignant et lui. La méthodologie d'un cours verra croître son importance aux yeux des étudiants lorsqu'il s'agit de matières "obligatoires"; mais, avant toute méthode, c'est le professeur" qui fait le succès d'un cours" (152 Filion, 1975).

Plusieurs types de rapport maître-élèves seraient vécus dans les collèges. Ainsi, un auteur y distinguera-t-il quatre modes de relation professeur-étudiants: "autocratique", "méritocratique", "cogestionnel" et "autogestionnel" (182, Langis, 1975).

Le professeur de type autocratique se révèle le plus traditionnel de tous: magister omniscient et omnipotent, ses rapports avec les étudiants en sont de dominant à dominés; ce professeur perçoit négativement les étudiants, auxquels il n'abandonne aucune participation véritable dans l'élaboration de l'activité éducative.

Le professeur de type méritocratique — en voie de disparition celui-là — se ferait le simple exécutant d'un système auquel il s'en remet devant les étudiants; ses décisions ne sont jamais personnelles; il se conforme aux règles institutionnelles et n'y déroge pas. Il s'agit ici de "l'enseignant-fonctionnaire" qui, en respectant les règles, "mérite son poste" et tient à ce que l'étudiant en fasse autant à l'égard des exigences du cours. Ses rapports avec les étudiants ne sont aucunement personnalisés; ce professeur tait ses conceptions personnelles pour se faire le porte-parole des buts de l'institution. Cela peut aller jusqu'à ne pas croire en ce qu'il enseigne et à dispenser un savoir qui n'est voulu ni par lui ni par les étudiants. Le professeur méritocratique est l'homme du devoir, non celui du sentiment. L'étudiant d'un tel professeur devient "méritocrasse", c'est-à-dire qu'il s'emploiera à respecter les règles dans le seul but d'obtenir la note de passage. Pour cet étudiant, le professeur n'est jamais source d'enthousiasme ni de stimulation.

Le professeur dont la relation avec l'étudiant est de type cogestionnel ou "copain-copain" manifeste, lui, une volonté d'affranchissement du système jugé oppressif. Ayant pris conscience de la baisse générale de la qualité de l'éducation, il centre l'activité éducative sur les rapports humains entre enseignants et enseignés. Ce type de rapport conduit souvent à la facilité et au laisser-faire; professeur et étudiants deviennent complices "d'un système dont ils essaient de tirer le maximum de profit" (182, Langis, 1975, p. 15). Cela peut aller jusqu'à l'arrondissement des résultats scolaires et à l'absence totale de travail de part et d'autre. Bien intentionnés souvent envers eux, ces professeurs sont à l'écoute des étudiants... un peu trop peut-être, sur le plan de la pédagogie, où les concessions ne donnent pas toujours de bons résultats (189, Lebel, 1975).

Enfin, l'enseignant du quatrième type, le type autogestionnel, instaure un rapport maître-élève où, le masque tombant, il se montre aux étudiants tel qu'il est. Ses rapports avec eux se fondent sur l'authenticité. Il s'agit pour lui d'impliquer activement l'étudiant dans le processus pédagogique, depuis la fabrication du plan de cours jusqu'à l'auto-évaluation. La relation professeur-étudiants s'appuie alors sur "la confiance mutuelle, la franchise et l'honnêteté" (182, Langis, 1975, p. 23). L'étudiant que cette formule n'intéresse pas se voit refuser tout mercantilisme et doit abandonner. Quant à ceux qui jouent le jeu sans y croire, tant pis pour eux! Le professeur de ce type maintient les objectifs académiques qu'il juge essentiels; professeur et étudiants définissent leurs besoins et s'acceptent mutuellement.

Selon la catégorie à laquelle ils appartiennent, on reproche ici et là aux enseignants de manquer de motivation, de dynamisme, de sérieux, de créativité. Accomplissant trop de tâches administratives, ces derniers n'auraient plus le temps de dialoguer avec les étudiants; peu disponibles, ils auraient peu de contact avec eux et ne feraient pas d'effort pour susciter la communication; cette communication serait plus

facile au secteur professionnel, dans les sciences humaines et dans les petits collèges qu'ailleurs.

2.4. Renouveau pédagogique et renouveau social:

De ce qui précède, une conclusion s'impose avec évidence: le métier d'enseignant du niveau collégial n'est plus ce qu'il était avant 1967 et, surtout, il ne découle pas d'un modèle unique.

> "L'évolution du métier d'enseignant ne s'est pas faite de façon linéaire et elle ne débouche pas sur un modèle unique, une seule acception de la fonction enseignante". (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 28).

On peut donc parler d'un "pluralisme professionnel" à l'intérieur du même collège. Certaines catégories de professeurs seront définies en prenant comme critère la façon dont ils envisagent ou mènent la relation professeur-étudiants (182, Langis, 1975), d'autres seront établies suivant l'appartenance disciplinaire (214, Sabourin, 1975), en faisant de l'appartenance à des disciplines en particulier (sciences, techniques infirmières, techniques administratives) un critère discriminant au plan de la pratique pédagogique.

Quoique les doutes s'adressant à la pédagogie pratiquée par les enseignants de collège soient légions, on trouve aussi dans la littérature sur le sujet des marques d'indulgence chez certains intervenants, à qui il apparaît indispensable de situer la fonction enseignante parmi les autres composantes de la vie en société, et plus particulièrement de la société contemporaine.

Un renouveau pédagogique véritable, qui veut "changer" l'individu en dynamisant son "processus intérieur", ne peut le faire sans changer aussi tout ce qui l'entoure.

> "Il est inutile de changer l'individu sans changer le milieu qui le porte, l'inverse étant d'ailleurs tout aussi vrai. Cela suppose que les interventions doivent se situer à tous les niveaux: administrateurs, professeurs (attitudes et valeurs — grâce à l'aide des services), étudiants, opinion publique." (149, Fédération des cégeps, 1971, p. 62)

C'est ce que, à leur façon, certains collèges ont essayé de réaliser en expérimentant non seulement des méthodes nouvelles mais en tentant de mettre toutes les composantes du collège dans le coup. Le Collège de Sherbrooke, entre autres, avec son "expérience globale"[1], aura procédé à une redéfinition de ses buts et des moyens pour parvenir à une fin bien précise: la formation "globale" de l'étudiant. Cette redéfinition aura eu pour conséquence première "la remise en question de tous les services et les structures du cégep afin qu'ils répondent davantage aux exigences des objectifs visés" (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 3). D'autres collèges, comme Bois-de-Boulogne, se livreront, pour leur part, à un examen de conscience rigoureux afin d'établir sur des bases semblables leur "projet éducatif", centré sur l'étudiant et sa formation intégrale (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979).

---

1. Voir, vol. I, les documents 16, 73. 80. 81, et vol. II, les documents 115, 122 et 214.

CHAPITRE 3

LES ENSEIGNANTS ET LES AUTRES COMPOSANTES DU COLLÈGE: INTERRELATIONS ET INTERACTIONS[1]

3.1 Les relations professeurs-étudiants

En dehors de leurs heures de cours, les étudiants, règle générale, consultent peu leurs professeurs. Les contacts "hors-classe" entre étudiants et professeurs s'avèrent donc infimes et les deux groupes se méconnaissent. Le très grand nombre d'étudiants par professeur serait, entre autres, responsable de cet état de chose:

> "(...) le professeur, principal responsable de l'éducation aux valeurs, parce que plus en contact avec les étudiants, les connaît de moins en moins: il en rencontre tellement avec les différents groupes à qui il enseigne le même cours..." (195, Marcotte, 1978, p. 72)

Au nombre des changements survenus au cours des dix dernières années, on note la disparition, au niveau collégial, du professeur-titulaire. Cette disparition, pour certains, est responsable d'un affaiblissement des liens entre professeurs et étudiants (195, Marcotte, 1978). La formule voulant qu'un professeur n'enseigne qu'une matière, et ce, à plusieurs groupes différents, a généré un anonymat qu'il devient de plus en plus difficile d'enrayer au collège: le professeur ne connaît plus le nom de ses étudiants et encore moins ces derniers. L'étudiant, pour sa part, ne se rappelle plus, bien souvent, le nom de

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 129, 166, 167, 178, 196, 202, 204, 213, 25, 56, 58b, 97, 103, 122, 152,164,185, 203, 210, 101, 113, 117, 119, 135, 147, 145, 154, 190, 195, 200, 227, 228, 35, 45, 53, 68, 81, 104, 130, 140, 149, 173, 187, 189, 199, 206, 208, 218, 20, 46, 72, 122, 128, 161, 188, 105, 110, 112, 116, 132, 145, 179, 182, 183, 188, 191, 192, 207, 226.

son professeur à la fin d'une session. Étudiants, professeurs et administrateurs, tous perçoivent leur milieu comme "fragmenté en une multitude de petits groupes"(110, Cégep de Maisonneuve, 1970, p. 330).

S'ajoutent à cet obstacle de taille aux relations en profondeur entre les étudiants et les professeurs, la "nouveauté" de la "clientèle" du cégep et le fossé de plus en plus large qui sépare culturellement de cette clientèle, plus jeune qu'autrefois à ce même niveau scolaire, les enseignants, de plus en plus âgés (15, Collège de Sherbrooke, 1972).

> "Sans doute ne faut-il pas négliger les phénomènes de la double promotion et du rajeunissement des clientèles dans l'appréciation de ce nouveau contexte. Pareils phénomènes posent de soi des défis considérables: problèmes d'orientation plus aigus, éloignement plus accentué entre professeurs et étudiants, incidences du jeune âge sur les comportements dits professionnels et la discipline. Un certain nombre de recherches ou de projets novateurs prennent racine dans la préoccupation qu'ont des enseignants de relever pareils défis." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 31).

Cette distance culturelle sera mentionnée à plusieurs reprises par des auteurs qui l'expliqueront de façon assez différente cependant. Si certains reconnaissent ici le traditionnel fossé des générations, d'autres découvrent dans cette séparation une brisure beaucoup plus grande, mettant en cause non seulement deux générations mais deux civilisations (139b, Doré et Bureau, 1973). La raison majeure de la distanciation des mentalités: l'intrusion (ou le retour) de l'image dans la civilisation occidentale, qui engendrerait une façon d'appréhender la réalité chez les vingt-cinq ans et moins totalement différente de celle des vingt-six ans et plus. D'où, une incommunicabilité de plus en plus sérieuse entre les maîtres actuels, formés au raisonnement abstrait, et les étudiants,

percevant le monde d'une manière plus "sensuelle". On peut donc parler d'un véritable conflit.

> "Mais ce n'est pas un conflit des générations, c'est un conflit de cultures, c'est un conflit de "façons d'être au monde"(...) Les adultes actuellement pensent avec des concepts et (les étudiants avec) des images mentales." (139b, Dorê et Bureau, 1973, p. 116)

Conflit qui remet en cause le rationnel "comme seul lieu de compréhension et d'explication du monde" et le mot "comme instrument privilégié du savoir et du rapport au monde" (60, Lortie et Payne, 1971, p. 5):

> "A la Galaxie Gutenberg nous voyons succéder la Galaxie Marconi." (60, Lortie et Payne, 1971, p. 7)

Nonobstant toutefois ce fossé des générations ou celui des "cultures", il existe une occasion de rapprochement entre étudiants et professeurs, où les liens entre ces deux groupes se resserrent davantage: c'est lors des conflits opposant l'un ou l'autre à l'administration. Les enseignants, en effet, par militantisme syndical, concluront parfois avec les étudiants des "alliances éphémères" basées sur des intérêts "égoïstes" (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974). "Prêtant" un moment "leurs plumes" (119, Cégep du Vieux-Montréal, Commission d'étude sur la vie collégiale, 1971) aux étudiants dans leurs récriminations, ils escompteront recevoir en retour leur appui dans leurs propres revendications, en particulier au temps des négociations d'une convention collective. Les étudiants disposent d'un pouvoir certain et celui-ci n'échappe ni à l'enseignant ni à l'administrateur.

> "...Et les adultes le savent si bien qu'ils ont tendance à le manipuler selon les impératifs de l'heure, afin de rallier les jeunes à des causes pour lesquelles

> ils éprouvent assez peu d'intérêt, quand ils ne sont pas tout simplement gardés comme otages." (62, Ministère de l'Éducation, 1978, p. 58)

3.2 Les relations entre collègues-enseignants

Lorsqu'il s'agit de compter sur un support précis dans l'exercice de leurs fonctions, les professeurs se tournent instinctivement d'abord vers leurs collègues, puis leur coordination départementale; quant à l'aide qu'ils demandent au "personnel spécialisé", on constate que celle-ci se fait d'autant plus fréquente que le collège est "gros" (c'est-à-dire comptant mille étudiants et plus).

Néanmoins, on ne peut parler d'une véritable communication entre les enseignants d'un même collège, ni même souvent entre les professeurs d'un même département[1]. Certaines expériences pédagogiques se donnant comme but de "favoriser des échanges interdisciplinaires entre les professeurs" se sont avérées menacées, étant parfois restées en plan, par la faute de l'individualisme irréductible des expérimentateurs; le sentiment chez l'enseignant de voir sa liberté limitée par l'homogénéité des objectifs, des contenus, des examens, etc., rendue nécessaire par un travail collectif, l'amène à se replier sur lui-même et à se confiner dans un isolement qu'il sera le premier à déplorer.

Dans certains collèges, le dialogue est piégé par la méfiance entre professeurs de secteurs différents: ceux de sciences pures et de sciences humaines notamment. Ici, la rivalité entre les disciplines, en plus de jouer comme facteur de différenciation du corps enseignant, oppose les uns aux autres, cantonnant chacun dans une solitude maintes fois regrettée.

---

1. Voir une illustration de ce point de vue, au chapitre 1 de la deuxième partie, au point 1.2.

Ceci n'exclut pas pour autant chez les enseignants un désir très net de remédier à cet état de chose et d'instaurer entre eux des rapports plus profonds, à la fois bénéfiques pour chacun et les étudiants tout particulièrement. C'est pourquoi on affirme vouloir briser l'isolement où l'on se trouve dans chaque collège, connaître ce qui se fait ailleurs, entretenir des relations entre collègues d'une même discipline et "amorcer une réflexion sur la pédagogie de niveau collégial et sur certains défis ou difficultés qu'elle présente à l'heure actuelle" (88, Association des collèges du Québec, 1977, p. 130).

Entretemps, les enseignants trouveront le moyen de quitter leur isolement en certaines occasions et de faire la preuve d'un sens de la collégialité évident sur certaines questions d'ordre plus pragmatique:

> "Depuis quelques années, il est remarquable de voir à quel point un sens de la collectivité s'est développé chez les professeurs, lors de chaque période d'intense activité syndicale. Unis dans l'action, les professeurs ont trouvé là la connaissance mutuelle qui peut fonder des amitiés durables et des échanges à plus long terme. Il est clair qu'en ce qui concerne la défense de leurs droits, les professeurs ont un sens communautaire. Il reste du chemin à faire pour que la vie au cégep facilite un sens communautaire comparable entre les professeurs et les autres instances du cégep, à propos de la pédagogie et/ou d'autres objectifs de fond." (56, Lacroix et autres, 1973, p. 30)

3.3 Les relations des enseignants avec les préposés aux ressources du collège.

Des sondages révèlent que la majeure partie des professeurs, qu'ils appartiennent au secteur général ou professionnel, n'utilisent pas beaucoup les différents services pédagogiques du collège; ceux du général peut-être un peu plus que ceux du professionnel, cependant. Certains services en particulier, comme celui de l'informatique et le

service de la recherche, sont rarement utilisés par les enseignants. Une enquête réalisée auprès des professeurs de plusieurs collèges cite à ce sujet des chiffres intéressants (SO, Geiser et autres, 1979): ainsi, 50% des enseignants se consultent entre eux pendant la préparation d'un cours, 11.9% consultent un bibliothécaire, 7.4% un conseiller en audio-visuel, 4.5% le conseiller en recherche, et 2.3% le conseiller en informatique.

Pourtant, malgré un recours très modéré aux services du collège, une proportion importante des enseignants se disent insatisfaits de l'aide pédagogique reçue et de la communication s'établissant entre les préposés aux ressources et eux; plus le collège est gros, d'ailleurs, moins cette communication serait fréquente. Fait à observer, les enseignants dans l'ensemble s'attendent à ce que l'initiative de l'aide vienne des préposés aux ressources. Quand on demande toutefois à certains d'entre eux quel rôle devrait jouer, par exemple, les bibliothécaires et la bibliothèque comme supports à l'enseignement, plusieurs ne semblent pas désirer une participation accrue de leur part.

Après le secrétariat pédagogique (pour la dactylographie et la photocopie de textes surtout), la bibliothèque reste le support auquel les enseignants recourent le plus volontiers. Mais ceux-ci considèrent la bibliothèque comme un "service de stockage de documents", un "musée". Ils fréquenteront d'ailleurs davantage les librairies que les services techniques de la bibliothèque pour se tenir à jour dans leur connaissance des nouvelles publications et leur utilisation des services de la bibliothèque va de pair avec leurs pratiques pédagogiques:

> "Plus la méthode pédagogique utilisée est centrée sur le discours de l'enseignant (...) moins il y a utilisation des ressources de la bibliothèque par les étudiants et plus il y a utilisation des ressources par les enseignants (...); plus la méthode pédagogique est centrée sur le travail de l'étudiant (...) plus il y a utilisation des ressources de la bibliothèque par les étudiants

> et moins il y a utilisation de ces ressources par les enseignants." (170, Haeck et autres, 1977, p. 40)

En général, les enseignants s'efforcent d'indiquer aux étudiants parmi les documents dont la lecture est suggérée ceux qui se trouvent à la bibliothèque; toutefois, plusieurs ne vérifient pas si les oeuvres qu'ils citent dans leurs bibliographies sont disponibles à la bibliothèque.

Dans l'ensemble, les enseignants se servent peu des services de la bibliothèque: beaucoup ne se donnent pas la peine de commander des livres, ne consultent pas la liste des nouveautés et ne connaissent pas les bibliothécaires et les différents techniciens du centre de documentation. Unanimes à dire que le choix de la documentation relève de leur collaboration avec les bibliothécaires, les professeurs se disent prêts à collaborer avec eux pour initier les étudiants à la recherche documentaire et "élaguer" la documentation en réserve. Une bonne partie des enseignants ne sont pas intéressés, quant à eux, à ce que les bibliothécaires "se spécialisent dans un secteur de connaissance"; ce qu'ils attendent des ressources humaines de la bibliothèque, c'est qu'elles soient au fait de la documentation en réserve à la bibliothèque, des nouveautés sur le marché et des ressources bibliographiques (170, Haeck et autres, 1977)[1].

3.4 Les relations professeurs-administrateurs

Différentes "crises" auront perturbé la vie des cégeps depuis leur apparition: citons la contestation étudiante et l'occupation des cégeps en 1968-69; la manifestation contre le projet de loi 63 en 1969-70; les multiples conflits locaux et la crise d'octobre en 1970-71;

---

1. Pour les relations des enseignants avec le service de l'audio-visuel, voir partie II, chapitre 2, au point 2.2.3.

la négociation des conventions collectives et le décret de 1972; la contestation du régime pédagogique en 1973; la "crise des immobilisations" en 1974-75; les négociations du front commun en 1976, en 1979; etc.

Les affrontements au cours de ces crises ont marqué la vie collégiale en instaurant un climat de méfiance entre "les parties", et la provincialisation des négociations à quelque peu éloigné des lieux les plus propices les préoccupations spécifiquement pédagogiques (147, Fédération des cégeps, 1971). L'action syndicale des enseignants compte en effet parmi les facteurs déterminants qui ont relégué les questions pédagogiques (dites "internes") à un arrière-plan d'où elles ont maintenant peine à sortir.

> "Les problèmes sont traités d'abord sous l'angle syndical, ce qui est compréhensible! Ils le sont peu ou pas en référence à un nouveau projet institutionnel, ce qui est regrettable." (46, Fortier, 1974, p. 4)

Dès les premières contestations de 1968, la méfiance réciproque s'est installée: on avait lancé alors l'idée de la participation, sans définir celle-ci en termes "opérationnels"; ce qui a gonflé les espoirs, multiplié les frustrations et déçu les attentes de tout le monde (145, Fédération des cégeps, 1972). Un "clivage" s'est de plus en plus affirmé entre les administrateurs des collèges, les patrons, et les autres composantes de l'institution, les employés. Plus d'une étude souligne l'existence de ce clivage "entre l'administration des institutions collégiales d'une part et le reste de la population qui habite ces institutions" (104, Carlos, 1974, p. 112). Chaque groupe s'y tient sur ses gardes, jaloux de ses "droits acquis" ou de ses droits "ex officio" et entend bien n'en céder aucun. Même le partage de ces droits n'est pas consenti facilement.

Cette méfiance, enveloppant comme à demeure les rapports entre professeurs et administrateurs, fait en sorte qu'une quantité énorme d'énergie est investie à l'exégèse des articles de la convention collec-

tive, dont on tiraille la lettre et l'esprit à la moindre occasion. Cette présence ubiquiste de la convention collective (chèrement négociée ou durement imposée) teinte les relations entre les deux groupes de légalisme, lequel peut aller jusqu'au sacrifice de dimensions essentielles à la qualité de l'enseignement, au nom d'"acquis" proprement externes à la pédagogie.

> "En vertu des modalités de la convention collective, un des principes de base de l'autonomie des départements dans les questions pédagogiques a été sacrifié: on a perdu la liberté de choisir ses collègues. Il n'est plus possible de mettre un nouveau professeur en probation durant un semestre ou deux dès lors que quelqu'un sur place a de l'ancienneté, soit-elle de quelques mois seulement. Ce dernier, sans égard à sa compétence, a priorité dans le choix d'un poste d'enseignement, à l'intérieur de sa discipline, sur tout autre moins ancien que lui. Bien qu'indirectement voulue, la situation actuelle illustre bien jusqu'à quel point les visées légitimes des syndicats telle la sécurité d'emploi, ont été réalisées au prix de l'autonomie des enseignants sur l'interne." (212, Ross, 1979, p. 63)

En fait, on assisterait dans les collèges à une lutte pour le pouvoir, chaque groupe, surtout celui des enseignants et des administrateurs, en revendiquant sa part, et non la moindre.

> "En tout cas, il faudrait être inconscient pour ne pas constater que dans les collèges se livre une bataille autour du pouvoir pédagogique et qu'on pourrait illustrer à l'aide d'événements-types. Les relations enseignants-administrateurs tendent à devenir des rapports entre parties." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 15)

Parmi les reproches adressés aux administrateurs par les enseignants, les plus redondants mettent en doute leur compétence, leur mauvaise volonté, leur incompréhension, leur "carriérisme", leur propension à dissimuler l'information, leur peu de souci vraiment pédagogique,

leur tendance nettement autoritariste et, par dessus tout, leur servilité à l'égard du ministère de l'Éducation.

Quant à eux, les administrateurs font grief aux enseignants de leur "réclamation permanente", leur refus systématique des décisions et des propositions administratives, leur refus de se plier" aux moyens de contrôle" et leur "décri permanent des personnes en poste" (199, Moreau, 1973, pp. 8-10).

> "Les professeurs perçoivent les cadres comme un groupe froid, hautain, impersonnel qui manque de chaleur, de communication et de relations humaines. Ou encore comme des gestionnaires qui font respecter des normes(...) Les cadres, par contre développent eux aussi certaines images au sujet des professeurs. Ils perçoivent trop souvent ces derniers à travers le prisme du syndicalisme." (214, Sabourin, 1975, p. 83)

Si les enseignants se rabattent derrière leur convention collective, quitte à oublier les contradictions dont elle se rend coupable au plan strictement pédagogique et à transformer même des réunions de département en mini-réunions syndicales, les administrateurs, de leur côté, se réclament du bien commun, qu'ils se doivent de protéger et aussi de promouvoir.

> "Plutôt que de faciliter la tâche des professeurs et leur permettre ainsi de se concentrer sur l'interne sans se soucier de l'externe, les administrateurs font souvent obstacle à leur liberté en insistant sur la responsabilité qu'ils ont de servir le bien commun (ou du moins ce que les administrateurs considèrent être le bien commun)." (212, Ross, 1979, p. 58)

Plusieurs auteurs, parfois administrateurs eux-mêmes, souligneront cette attitude et l'expliqueront par une nouvelle définition, trop récente encore, de la notion d'autorité et aussi par l'absence de communication entre "les parties".

> "Les administrateurs font place à une évolution de la notion de pouvoir et d'autorité et aux exigences d'un partage pour lesquelles ils ne sont pas toujours prêts". (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974, p. 17)
>
> . . . . . .
>
> "Le manque de communication entre cadres et professeurs est à l'origine des images "déformantes" et des difficultés de compréhension du langage utilisé." (214, Sabourin, 1975, p. 84)

Pas plus que les autres instances du collège, les administrateurs ne se montrent prêts à s'engouffrer tête première dans les réformes et les changements sans manifester une résistance commune à tous.

> "Cadre et professionnels privilégiert une dynamique dont ils connaissent le "sens" et dont ils ont l'initiative(...) ils sont sceptiques, sinon méfiants, à l'égard des dynamismes du milieu. Ils craignent les décisions partagées et les modifications initiées par d'autres groupes et se rabattent sur leur éclairage privilégié. Pour eux comme pour tout le monde, le changement ne doit pas être menaçant." (167, Gilbert et Robert, 1976 p. 32)

Car, dans un contexte de stratégie permanente, les administrateurs de collège, tamponnés entre les directives du Ministère et les récriminations des enseignants, ne seraient pas sans vivre une certaine insécurité:

> "Cela tient en partie au fait que l'État a créé les CEGEP sur un modèle organisationnel qui devait fonctionner comme une entité composée de plusieurs parties participantes à une action commune. Mais par la force des circonstances il les a rendu (sic) disfonctionnels par la négociation provinciale des divers groupes impliqués (étudiants pour les prêts et bourses, professeurs et autres pour la négociation de convention collective et la déclassification) et pour la centralisation de l'administration des personnels des institutions par catégories. Dans un tel contexte les cadres se sentent vidés graduellement de véritables fonctions administratives pour devenir de simples exécutants de directives et des normes..." (214, Sabourin, 1975, pp. 84-85).

Cette insécurité se trouverait accrue par la présence des enseignants à différents paliers administratifs, en particulier au conseil d'administration du collège. Aux yeux de plusieurs, les enseignants ont réussi à noyauter le conseil d'administration, à le "mener" selon leurs vues et à lui faire cautionner les exigences de leur syndicat (199, Moreau, 1973). Certains administrateurs, déçus et visiblement contrariés par ce fait, déploreront, entre autres choses, n'exercer que très indirectement, sinon que de façon très limitée, leur rôle de contrôleurs de la qualité des ressources humaines principales du collège, c'est-à-dire des enseignants et de leur enseignement. L'administrateur de collège "ne dispose que de ses capacités de persuasion, aucun pouvoir direct de sanction ne protégeant l'exercice d'une telle autorité" (208, Rafla, 1978, p. 70). La convention collective des enseignants multiplie les balises qui rendent l'intervention de l'autorité administrative difficilement praticable: "Les conventions collectives comportent tellement de détails qu'on y trouve des recettes toutes prêtes pour presque tout problème" (208, Rafla, 1978, p. 70).

Somme toute, suivant l'administration, le syndicalisme enseignant dans les cégeps abuse du "contre-pouvoir" dont il dispose pour donner des crocs-en-jambe à la direction du collège. Il s'agit là pour elle d'un abus; car les retombées négatives du rapport de forces ainsi constitué n'affectent qu'une seule des deux parties aux prises: la direction (146, Fédération des cégeps, 1978). Les professeurs participent et au pouvoir et au contre-pouvoir: ils ont un pouvoir en tant que "spécialistes et professionnels de l'enseignement" et font partie du "contre-pouvoir" en tant que syndiqués; ce qui constitue une incongruité éventuellement dangereuse pour le bon fonctionnement du collège. Le partage des pouvoirs au plan de la gestion pédagogique pose donc un problème, à cause justement des possibilités infinies de ce contre-pouvoir. La convention collective des enseignants légalise cet état de fait et oblige en quelque sorte la direction à être d'accord avec les professeurs si elle veut assurer au collège son fonctionnement.

3.5 Le climat général au collège

Une étude sur la participation dans les collèges du Québec réalisée en 1972 (145, Fédération des cégeps, 1972) aboutissait, au terme de ses réflexions, aux constatations suivantes: 1) les professeurs et les étudiants sont isolés dans la structure actuelle; 2) le cégep fonctionne suivant un "modèle bureaucratique ou hiérarchisé où la rétention de l'information sous toutes ses formes et à tous les niveaux raréfie les centres décisionnels et consolide le pouvoir en quelques endroits" (145, Fédération des cégeps, 1972, p.26).

Principalement, la vie de plusieurs collèges souffre de trois maladies: la méfiance (de chacun et de chaque groupe), l'insécurité (chez tous) et l'hypercritique, se traduisant en la recherche spontanée d'une "stratégie" dès qu'une situation se produit, à la moindre intervention.

> "Par insécurité ou par méfiance, nous multiplions les procès d'intention. Nous cherchons automatiquement les intentions douteuses et inavouées, les stratégies machiavéliques, les procédés tortueux dès qu'une intervention survient (...) La stratégie remplacerait l'objectivité, les tactiques prendraient la place de la franchise." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 15)

Pour plusieurs, le cégep est perçu comme une institution groupant "trois solitudes: les étudiants, les professeurs, les administrateurs, avec un personnel de soutien ambivalent"(214, Sabourin, 1975, p. 84). Loin de permettre un assainissement du climat, les structures telles que vécues du collège contribueraient à maintenir l'incohérence et le malaise général.

> "Dans nos institutions, en général, les structures ont tendance à jouer un faux rôle: au lieu de canaliser les énergies elles tendent à maintenir les barrières et les obstacles sous le couvert du principe qu'il faut contenir, ordonner, mesurer (...) le défaut majeur de nos structures c'est de ne pas prendre en charge les

> préoccupations propres à l'activité éducative (...) la structure ne récupère pas les initiatives: chacun se retrouve seul avec son initiative au bout des bras (...) la structure véhicule mal les idées (...) elle invite à court-circuiter son fonctionnement normal (...) elle renvoie les personnes et les groupes dos à dos..." (167, Gilbert et Robert, 1976, pp. 23-25)

Dans plusieurs collèges, tous les groupes se considèrent comme appartenant à un milieu "informe", "sans véritables lignes de forces", "amorphe", "complexe", "mobile" (110, Cégep de Maisonneuve, 1970).

Pour certains, c'est au plan des valeurs qu'il faut chercher une solution capable d'abaisser les tensions et de redonner à chaque groupe impliqué dans la vie collégiale un sens à partager. Il faut redéfinir les valeurs qu'on veut transmettre par l'école et redonner à celle-ci une "qualité de vie" qui semble y être disparue. Cette qualité découlera de l'authenticité et de la profondeur des rapports entre les différentes composantes du collège: les administrateurs, les enseignants, les étudiants, les employés de soutien, les professionnels, les parents, etc.; rapports qui devront évoluer entre des groupes qui sont devenus "étrangers l'un à l'autre et qui se réfugient, par méfiance et crainte des autres, chacun dans le signe de son étrangeté particulière. Les étudiants se réfugient dans leur jeunesse et leur impulsivité, les professeurs dans leurs syndicats et les administrateurs dans leurs bureaux" (200, Moreau, 1973).

CHAPITRE 4

VALEURS, CROYANCES ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS[1]

4.1 Du séminaire au cégep

Les collèges classiques, apparus surtout après la conquête anglaise, véhiculaient des valeurs traditionnelles (religieuses surtout), enfermant l'ethnie francophone dans un très grand conservatisme... l'élite laïque du moins. L'"humanisme occidental, l'élitisme et le catholicisme" résument l'essentiel de ces valeurs (174, Lamontagne, 1973). Ceci, on le sait, va changer sous le coup de la réforme des années soixante: la laïcisation et la démocratisation de l'enseignement collégial va substituer au contrôle religieux celui de l'État et les programmes vont s'inspirer davantage de la réalité quotidienne.

Une enquête menée en 1967-68 auprès des enseignants de collège de cette époque (174, Lamontagne, 1973) révèle chez ces derniers des consensus et des disparités quant à certaines valeurs.

Dans l'ensemble, toutefois, on croit que l'école doit transmettre des valeurs axées sur "la transformation continue de la société". Ceci explique en partie le déclin de l'hégémonie religieuse dans l'éducation québécoise: une faible majorité se prononce encore pour la responsabilité de l'éducation en matière de religion, mais on ne craint pas

---

1. Principaux ouvrages auxquels se réfère ce chapitre: 174, 175, 176, 180, 188, 192, 195, 200, 201, 203, 205, 207, 209, 214, 229, 35, 32, 91, 98, 103, 105, 112, 118, 119, 126, 127, 129, 131, 194, 213, 74, 55, 104, 109, 117, 136, 142, 154, 215, 227, 228, 47, 53, 66, 113, 115, 122, 123, 135, 146, 147, 150, 151, 173, 187, 189, 204, 208, 212, 219, 3, 13, 25, 43, 46, 53b, 71, 84.

la laïcisation en cours, on accepte les classes mixtes, et l'embauche de professeurs "incroyants" ne suscite aucune obstruction.

L'idée de formation continue se veut acceptée et reconnue par les professeurs inaugurateurs des premiers cégeps. Les changements sociaux et technologiques dans le travail sont valorisés... surtout lorsqu'on y réfère "de façon abstraite", la réalité se faisant autre. On veut favoriser une participation accrue de l'étudiant à son apprentissage; aussi privilégie-t-on moins la transmission pure et simple des connaissances. Néanmoins, le syndicalisme étudiant n'est pas pour autant vu d'un bon oeil par les enseignants. Sur le plan du travail, on se montre "réfractaire" à la routine et à la monotonie.

Au plan des valeurs éducatives, deux systèmes de valeurs s'opposent: le conservatisme au libéralisme, relativement surtout à la présence de la religion dans les collèges. On se dit positif vis-à-vis de la réforme, dans la mesure toutefois où elle nous est avantageuse. Cet appui provient davantage des cégeps que des séminaires et des collèges classiques: les religieux se montrent à cet égard plus conservateurs que les laïcs. Il se fait d'ailleurs plus de syndicalisme dans les collèges où les laïcs sont majoritaires. Dans le corps professoral, une ligne de carrière se dessine nettement: de l'enseignement, on passe au niveau le plus élevé de l'administration.

En général, les enseignants de cette époque paraissent satisfaits de leur travail et le trouvent intéressant. Les principaux motifs de cette satisfaction, ce sont la liberté dont ils jouissent pédagogiquement, la façon dont le collège est administré et le syndicat. Par contre, une insatisfaction existe aussi: elle se rattache en particulier au salaire, aux relations entre collègues-enseignants, à la sécurité d'emploi et à l'information reçue. Un point important: les professeurs tiennent à être consultés lors des prises de décision et se montrent moins satisfaits à ce point de vue qu'à tout autre.

De 1968 à 1972, le corps professoral du réseau collégial s'est transformé: il s'est rajeuni et laïcisé[1]; l'élément féminin y est de plus en plus représenté; la charge de travail est allée s'accroissant. En 1972, une étude (sondage) axée sur les valeurs "pédagogiques" des enseignants de collège (176, Lamontagne et Therrien, 1977) permet de constater chez eux une évolution, lente mais effective, vers une conception de l'éducation centrée sur l'étudiant, préférée de plus en plus à une conception traditionnelle où la transmission des connaissances demeure le centre de l'activité éducative. N'allons pas croire cependant que la tradition soit abandonnée par tous! Un clivage sérieux se laisse deviner; les tenants de la tradition se recrutent surtout parmi les professeurs de sciences pures, alors que ceux de sciences humaines favorisent la découverte par l'étudiant de ses besoins et de ses valeurs (176, Lamontagne et Therrien, 1977).

> "Les professeurs vivent un affrontement des courants de culture, de valeurs, de l'humanisme classique et de l'humanisme technologique." (35, Fédération des cégeps, 1970, p. 36)

Les enseignants sont obligés à des changements pédagogiques à cause de l'évolution rapide de la culture et de l'éducation, cette dernière, théoriquement, s'axant de plus en plus sur l'étudiant, maître de sa formation.

En 1977, les auteurs de la précédente étude reconnaissent que les données décrites dans leur rapport de 1972 sont "maintenant révolues", soutenant néanmoins que plusieurs des problèmes soulignés alors restent très actuels, attendant toujours leurs solutions. C'est égale-

---

1. Alors qu'actuellement et pour les années à venir il connaîtrait un vieillissement certain.

ment la conclusion à laquelle on en arrive après avoir pris connaissance de documents parmi les plus récents.

> "Déjà, la religion et la réforme scolaire avaient cessé d'être une source de dissension dans le milieu de l'enseignement après que la réforme scolaire eut été implantée. Quant au phénomène de la concentration sur l'étudiant, le milieu de l'enseignement... semble être devenu sceptique à la lumière d'échecs observés dans l'apprentissage de certaines matières, en particulier de la langue maternelle. Cependant le monde de l'éducation connaît toujours d'importants problèmes d'intégration, de sélection et d'apprentissage. En ce sens, les problèmes décrits en 1968 et 1972 sont encore d'actualité." (176, Lamontagne et Therrien, 1977, pp. 310-311)

Quoi qu'il en soit, pour certains, le professeur du niveau collégial d'avant 1967 n'existe plus. Ce dernier était "un homme d'âge mûr, respecté dans son milieu, un peu autoritaire, savant et conservateur. A travers des cours généralement magistraux, il inculquait à ses étudiants son savoir et leur transmettait les valeurs dominantes de la société, telles que la famille, la religion et l'autorité" (191, Lebrun, 1977, p. 24). La naissance des cégeps a complètement bouleversé ce portrait. Aujourd'hui, le professeur ne véhicule plus les mêmes valeurs; souvent il est politisé, féru d'une pédagogie non-directive, moins autoritaire que ses aînés et beaucoup plus contestataire.

4.2 La crise des valeurs

Plusieurs écrits sur la vie des collèges depuis 1967 jusqu'à nos jours font référence à une "crise des valeurs", crise qui, il va sans dire, englobe d'ailleurs plus que le seul domaine de l'éducation pour s'étendre à l'échelle de toute la société occidentale contemporaine. Pour en saisir la portée au Québec, il est important de tenir compte de l'évolution du système d'éducation chez nous depuis 1960.

> "Il est devenu difficile, en effet, d'entrer de plein pied dans une problématique relative au monde de l'en-

> seignement sans référer plus ou moins expressément aux réformes et mutations importantes que le système d'éducation québécois a connu depuis les années 60." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, p. 26).

Au cours de ces années, le professeur a perdu sa primauté en tant qu'agent d'éducation. Aujourd'hui, d'autres prétendent à ce rôle qui y réussissent autant sinon mieux que lui. Entre autres, les mass-média représentent désormais un "partenaire", souvent même un "concurrent" très puissant de l'enseignant. Les institutions traditionnelles comme la famille, le collège et l'Église, ne jouent plus leur rôle et ne sont plus là pour appuyer le professeur et conférer à sa parole le poids de jadis. Comme elles, celui-ci cherche ses nouvelles assises, sans toujours les découvrir.

> "La fonction d'éducateur est rendue difficile et périlleuse du fait que l'enseignement et l'école se trouvent par la force des choses, au centre du conflit des valeurs." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 60)

Le professeur a confondu parfois adaptation et passivité, obligé qu'il est de composer avec un éventail de valeurs parfois discordantes, en vogue dans la société et au collège.

> "On ne peut éviter de souligner la prépondérance dans le système d'éducation actuel de certaines valeurs auxquelles les professeurs doivent faire face et qu'ils vivent quotidiennement tant dans leur enseignement qu'ailleurs. Dans un univers de compétition à outrance et de concurrence individuelle, de bureaucratisme et de fonctionnarisme, de fonctionnalisme et d'opérationnalisme, les professeurs sont contraints de jouer le jeu tout en espérant rendre plus humaine leur relation pédagogique ou plus attrayante leur approche didactique quand ce n'est pas le désengagement ou le désaveu pur et simple de leur fonction éducative qui l'emportent. Bref, on sent bien ici, qu'il y a quelque chose qui ne tourne pas rond, que l'éducation a pris une tendance, une orientation qui échappe à l'intervention de l'enseignant en le dépassant et que c'est tout le contexte supportant le

> système d'éducation qu'il faut questionner." (192, Lee et autres, 1978, p. 43)

Le collège n'est qu'un reflet du monde en ébullition, de ce monde des réalités sociales et culturelles qui, qu'on le veuille ou non, marque au-delà des seules relations humaines la pédagogie même.

> "Les cégeps sont nés dans un contexte socio-culturel qu'on pourrait qualifier d'effervescent et d'expansionniste. Bouleversement des schèmes de valeurs, effritement d'institutions jusque là solidement établies, émergence d'une contre-culture, radicalisation de la critique du système économique et politique, ces phénomènes aux implications profondes n'ont pas manqué d'influencer les mentalités, les idéologies, les comportements des étudiants aussi bien que du personnel des cégeps et de conditionner d'une façon certaine les options et les pratiques pédagogiques." (197, Massicotte et autres, 1976, p. 10)

Au plan des objectifs de l'enseignement collégial, le professeur nage tant bien que mal entre des volontés qui n'arrivent pas toujours à s'harmoniser; ce qui n'est pas étranger à l'insécurité que plusieurs ressentent. Ce n'est pas en se tournant vers les grands rapports sur l'éducation au Québec qu'il trouvera une pensée conductrice. Ceux-ci sont loin de faire l'unanimité sur ce que devraient être les fins et les moyens d'une formation au niveau collégial: pour les uns, il faut privilégier les objectifs d'ordre cognitif, pour d'autres, s'ouvrir à la dimension affective; certains préconisent une formation spécialisée alors que d'autres misent sur la formation intégrale ou fondamentale de l'étudiant; on favorise tantôt l'approche disciplinaire, tantôt l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité; finalement, "il y a ceux qui mettent l'accent sur l'acculturation des étudiants et ceux qui proposent une vision critique et une démarche de transformation de la société" (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 18).

> "Mais cette pédagogie n'échappe pas à une tension de plus en plus forte en raison même des exigences para-

> doxales qui la moulent: d'un côté un fort mouvement faisant de la liberté intérieure et de l'expression de soi la première des valeurs à privilégier; de l'autre, la primauté qu'il faut accorder à une préparation adéquate à l'université ou au marché du travail. Les professeurs sont tiraillés sans cesse entre l'école "milieu de vie" et l'approche illichienne du monde scolaire et les exigences des sciences nouvelles de la mesure en éducation des objectifs à la Bloom et Mager ou de l'accountability." (45, Fédération des cégeps, (Assemblée générale), 1974, p. 11)

4.3 Le pluralisme: caractéristique des valeurs ou valeur lui-même...

Pour avoir droit de cité, une valeur n'est plus tenue à l'approbation d'une élite, nul "n'étant obligé" maintenant d'adhérer à celle des autres.

Somme toute, au plan des valeurs comme à tous les autres plans, le terme "pluraliste" est encore celui qui définit le mieux la situation. Au point de vue des valeurs, toutefois, il s'agit d'un pluralisme qui s'érige en règle, devenant lui-même une valeur.

> "Rien ne va plus de soi et tout est remis en question. Le pluralisme est un fait en train de devenir une règle. Chaque individu, chaque groupe est amené par la pression critique et l'évolution culturelle à réviser ses positions. Les nouvelles options sont variées et s'échelonnent sur des périodes plus ou moins longues. Le préjugé favorise ce qui est nouveau et discrédite l'ancien, le traditionnel, cet humanisme si loué, les valeurs et les vertus dont on était fier. L'autorité, la discipline, la responsabilité et la fidélité, entendues à l'ancienne, font figure d'entraves. Ce qui a été perdu, étouffé par la soumission, le respect, l'acceptable, l'espérance en l'invisible, les bonnes manières et la politesse, tout cela devrait venir avec la permissivité, la liberté, le courage d'expérimenter ce qui était tabou, d'exiger toujours des preuves à la manière des sciences; seul le tangible est sûr." (195, Marcotte, 1978, p. 179)

Loin de favoriser la tolérance, le pluralisme, pour certains, oppose les uns aux autres, les individus et les groupes, et n'empêche pas la polarisation des énergies.

> "Un nouveau manichéisme sévit: il ne saurait y avoir dans l'action que des champions de la gauche ou de la droite, aussi farouchement purs les uns que les autres. A partir de là, inévitablement les attitudes et les actions diffèrent, s'opposent au mieux dans des conflits latents, au pire (où à l'inverse, selon les opinions) dans des conflits ouverts. Or le conflit est aussi — voire la seule véritable — source de justice ou de progrès." (195, Marcotte, 1978, p. 179)

En tant que valeur, le pluralisme n'est donc pas sans présenter quelques dangers, inhérents à sa nature même: il rend la concertation difficile ou, s'abreuvant de matérialisme et de vision à court terme, il obéit plus souvent qu'autrement à des impératifs plutôt personnels que collectifs.

> "Faute de pouvoir faire une certaine unanimité sur quelques valeurs, c'est-à-dire nous définir, la tentation est grande de nous rabattre collectivement et individuellement sur les raffinements de relations fonctionnelles, l'engineering administratif, les conventions collectives étanches. Dans l'apparente impossibilité d'un consensus sur les valeurs, on substitue à celles-ci l'objectif à court terme sans parvenir à les remplacer. Les valeurs en viennent à être systématiquement refoulées, par les individus et par l'organisation, dans les soutes de la conscience individuelle. Les profondes réalités humaines sont finalement traitées d'une façon résiduelle et consécutive par rapport au monde de l'organisation instrumentale et l'administration des choses. A la limite, chacun dans son rôle et avec son statut en arrive à faire les choses, pour elles-mêmes: à faire celles qu'il croit devoir être faites sans besoins correspondants vraiment perçus et ressentis. De fil en aiguille, au grè des perceptions superficielles, on en vient à déplorer que nos collèges sont "des maisons vides" dépersonnali-

sées et sans intérêt pour la vie; "la vie est ailleurs."(167, Gilbert et Robert, 1976, p. 67).

Il est clair pour certains que les enseignants s'éloignent de plus en plus de l'idéal de "professionnalisme" auquel ils prétendaient il y a quelques années. Parmi les facteurs responsables de cet éloignement: la syndicalisation du corps enseignant, dont les efforts ont davantage porté sur des questions "extra-pédagogiques", ou "externes", que sur ce qui touche la spécificité proprement dite de la profession. En 1975, les enseignants du niveau collégial québécois auraient obtenu par leur convention collective "une protection meilleure que tout autre contrat signé en Amérique du Nord" (212, Ross, 1979, p. 62). Pourtant, lors de négociations ultérieures, les mêmes enseignants, au nom d'une sécurité d'emploi fortement assurée, ont consenti à voir leur autonomie professionnelle limitée. L'"externe", c'est-à-dire les questions relatives aux conditions matérielles de travail, aurait pris la plus grande importance au sein des préoccupations enseignantes; ce qui explique que l'on s'écarte de la professionnalisation de la fonction enseignante, toute professionnalisation se devant de mettre l'accent sur "l'interne".

C'est ce "matérialisme" qui vaudra aux enseignants d'être à plusieurs reprises vilipendés pour leur manque de "conscience professionnelle" ou d'"éthique". Certains enseignants eux-mêmes admettront la nécessité pour eux de se livrer à un sérieux "examen de conscience" sur le sujet.

> "Les professeurs sont objet de critiques sévères, d'aucuns se plaignent du manque de conscience professionnelle. Même si nous pensons souvent opposer des explications valables, admettons tout haut ce que tout le monde sait tout bas; nous aurions besoin, individuellement et collectivement, d'un bon examen de conscience professionnelle." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 37)

Pour plusieurs, au nom de cette éthique, l'enseignant de collège doit rester neutre auprès des étudiants, les invitant à choisir leurs propres valeurs. Pour d'autres, au contraire, le professeur non seulement peut mais doit remplir une fonction de modèle et de maître; mieux encore, il doit ouvrir l'étudiant sur de plus grands modèles et de plus grands maîtres: "le pluralisme des insignifiances auquel nous sommes acculés est dissolvant et conduit aussi bien les étudiants que les professeurs à l'informe et à l'indifférence maladive" (207, Proulx, 1974, p. 27).

C'est pourquoi le collège est devenu un milieu "pragmatique", où le rendement et l'efficacité constituent les seuls facteurs générateurs d'énergie, reflétant en cela les traits dominants de la société actuelle; un milieu de "déracinement", où l'étudiant change sept fois de professeurs en une semaine, quatorze fois par année; un milieu enfin où règne la "profanité", c'est-à-dire où sont mortes les valeurs qui jadis se trouvaient véhiculées par de véritables maîtres, des maîtres "avoués" et non des "animateurs pseudo-démocrates" (207, Proulx, 1974). Les étudiants auraient besoin de ces maîtres.

> "La crise des valeurs n'a pas épargné ces nouvelles générations, qui recherchent souvent des points d'appui et déplorent parfois l'absence de maîtres qui les guideraient." (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 57)

4.4 Entre le pédagogue et le syndiqué: un problème d'identification

Beaucoup considèrent comme peu valorisée la profession d'enseignant au collégial. La très grande majorité des professeurs sont conscients "du haut rôle social" de leur profession, mais plusieurs déplorent le peu de valorisation dont elle jouit auprès de la collectivité non-collégiale (104, Carlos, 1974). Il ne fait pas de doute pour certains que l'image de l'enseignant s'est détériorée au fil des années:

> "La population et ses dirigeants croient généralement que l'enseignant travaille peu, met peu de coeur à l'ouvrage, assure peu de disponibilité auprès de l'enseigné, use de son temps pour s'adonner à d'autres tâches. La population a perdu confiance. Qui plus est, les enseignants ont perdu confiance en eux-mêmes." (216, Sénéchal, 1975, p. 183)

Les négociations entre les syndicats de professeurs et le ministère de l'Éducation ne semblent pas étrangères à cet état de chose. A la décharge des enseignants, on fera observer toutefois que la volonté de faire du professeur un "guide", un "conseiller", un "facilitateur", un "agent second" et d'axer la pédagogie sur l'autonomie de l'étudiant et son affranchissement du maître a pu "laisser croire aux enseignants qu'ils étaient un obstacle au progrès et à l'épanouissement" de ce dernier (216, Sénéchal, 1975, p. 183). En mettant davantage l'accent sur les méthodes pédagogiques que sur les contenus de cours, le nouveau régime pédagogique a obligé le professeur à jouer un nouveau rôle, pour lequel il n'était pas, en fait, véritablement préparé; ce qui a généré chez lui de l'insatisfaction, un sentiment d'inutilité et l'impression d'être dépassé.

Pour d'autres, le professeur de cégep est un "quasi-professionnel", qui n'aime pas s'identifier à la profession de pédagogue, et même un "quasi-expert" dans sa matière. L'enseignant est peu tenté de se perfectionner en pédagogie, qu'il croit plutôt relever d'un art dont la technique est innée. Il se fixe des objectifs de matière au lieu d'apprentissage ou de comportement. On imputera cette attitude au peu de valorisation de la profession de pédagogue à l'université, dans la formation des maîtres: les professeurs sont préparés quant à la discipline à enseigner, sans connaître les objectifs et la politique du programme universitaire. Il s'agit là d'une formation "isolée" (214, Sabourin, 1975, p. 74).

4.5 Autorité, autonomie et appartenance

Une volonté caractérise l'ensemble des enseignants de collège: celle de ne pas être réduits à de simples exécutants n'ayant aucun mot à dire dans les destinées du collège.

Les enseignants désirent être impliqués dans l'élaboration des programmes, des objectifs, dans l'établissement des politiques des services pédagogiques du collège. Ils entendent que "tout changement à incidence majeure soit choisi volontairement par eux et non pas imposé, qu'il soit planifié et progressif, qu'il réponde aux besoins spécifiques et particuliers de leur milieu d'enseignement" (103, Bureau-Brien et autres, 1979, p. 83).

Dans le domaine pédagogique, en tout cas, on surveille étroitement son droit à l'autonomie, auquel l'attachement des enseignants se révèle des plus enracinés; "la liberté pédagogique" constitue en effet l'élément majeur de la satisfaction de l'enseignant au travail[1].

Pour plusieurs enseignants, envisagé sous l'angle de la participation, le cégep est une "tricherie". Son but le plus évident, malgré les nobles propos prononcés à sa création, serait la "rentabilité, c'est-à-dire de fournir à l'industrie une main-d'oeuvre qualifiée" (173 Lalonde, 1973, p. 41). Au moment de la naissance des cégeps, on a prétendu qu'une ère de la participation s'ouvrait, que les professeurs et les étudiants allaient avoir droit au chapitre relativement aux objectifs nouveaux et aux réformes; or il n'en fut rien.

> "C'est ainsi que s'est creusé lentement un fossé entre les objectifs pédagogiques des professeurs et ceux du Ministère — des cadres — etc. On peut même affirmer que c'est là le fondement de l'opposition à la norme 1/15: deux conceptions des objectifs de l'éducation." (173, Lalonde, 1973, p. 41).

---

1. Voir, au sujet de la satisfaction au travail, le chapitre 5, partie II.

On aurait fait miroiter aux yeux des professeurs du classique et du technique que "leur rôle dans les cégeps ne se limiterait pas à enseigner", qu'ils auraient leur mot à dire dans la structuration de l'institution collégiale: "...En un mot, les professeurs pensaient qu'on les invitait à inventer le cégep" (173, Lalonde, 1973, pp. 42-43).

Or, pour plusieurs, la réalité a vite pris un visage très différent. La composition des conseils d'administration des collèges fait percevoir les professeurs et les étudiants comme des "empêcheurs de tourner en rond". Les professeurs et les administrateurs sont loin de constituer la "communauté collégiale" dont on rêvait au début de l'existence du cégep. Les nombreuses crises qui ont vu le jour depuis la création des collèges d'enseignement général et professionnel témoigneraient de "l'attitude constante d'une direction méprisante à l'endroit des professeurs et de leur organisation, le syndicat. La direction des collèges s'évertue à 'casser' le syndicat des enseignants de même que toute forme d'organisation similaire chez les étudiants" (173, Lalonde, 1973, p. 44).

Le pouvoir au collège serait centralisé dans les seules mains des administrateurs qui feraient preuve de trop de rigidité et d'unilatéralité. Certains voient là le moteur principal de la syndicalisation et des conflits en découlant: n'étant pas vraiment appelés à participer aux orientations pédagogiques de l'enseignement collégial, les professeurs ne trouveraient alors pas d'autres moyens de participation véritable que par l'entremise de leurs syndicats (43, Fédération des cégeps, 1977)... même si le syndicat n'est pas le palier pertinent pour traiter de la chose pédagogique.

> "Le syndicat, c'est son rôle, essaie de définir les conditions minimales d'exercice du métier. Ses outils et ses modes d'intervention ne sont pas faits en fonction de l'approche pédagogique." (191, Lebrun, 1977, p. 24)

On rétorquera pourtant aux assertions précédentes que les enseignants disposent de toutes les tribunes imaginables au collège, et même au-delà, pour faire valoir leurs points de vue. Le syndicat des enseignants abuserait même de sa représentation sur les différents comités, commissions ou conseils pour débattre de ses intérêts ou faire de l'obstruction systématique. De leur côté, plusieurs administrateurs ne souhaitent pas la participation des enseignants à tous les niveaux décisionnels mais seulement dans des domaines où les incidences d'une décision les concernent directement.

> "La présence des professeurs et des étudiants dans l'administration constitue au Québec une certaine protection sur ce point, mais il ne faudrait pas se faire d'illusions: beaucoup de nos administrateurs acceptent difficilement les avis des professeurs et des étudiants..." (140, Drainville et Côté, 1969, p. 83)

Pourtant, à travers cette réclamation constante et pressante de participation au pouvoir, et bien que les syndicats d'enseignants fassent beaucoup parler d'eux, paraissant très actifs, la participation des enseignants aux affaires syndicales s'avère très faible et le "quorum", lors des assemblées syndicales, difficile à réunir, sauf lorsqu'il est question de salaire ou de points touchant de près leurs conditions de travail (58b, Lebrun et Simard, 1979).

En général, plus un collège compte d'étudiants, moins les professeurs et les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance et moins ils participent. C'est le règne de l'anonymat et de l'individualisme. Même les nouveaux professeurs, mal "encadrés", viendraient rejoindre tôt le rang des "donneurs de cours". Le sentiment de non-appartenance fait en sorte que le professeur ne se sent pas responsable de ce qui se passe au collège, en dehors de sa classe: les activités syndicales sont donc délaissées, de même que les activités sociales en général et les activités étudiantes para-scolaires ou rattachées directement au cours. Quant aux activités du service aux étudiants, parce qu'elles ne

sont pas académiques et n'ont pas de valeur de formation reconnue, elles ne "méritent" pas non plus l'intérêt du professeur (145, Fédération des cégeps, Comité ad hoc, 1972).

En fait, si beaucoup d'enseignants réclament à grand cri une participation accrue au "pouvoir", il en est que cela laisse indifférents. C'est en songeant à cette disparité surtout que certains distingueront trois "tendances" chez les professeurs de collège au sujet de leur participation à la vie collégiale: une tendance "traditionnaliste", une tendance "révolutionnaire", une "tendance "personnaliste" (117, Cégep de Victoriaville, 1972).

La tendance traditionnaliste regroupe des enseignants qui accordent une "primauté à l'autorité hiérarchique", dont ils observent "scrupuleusement" les consignes, ayant de "fortes réticences" à la participation étudiante à la vie départementale. Ces enseignants mettent l'accent dans leur enseignement sur la transmission des connaissances: ils optent pour des méthodes pédagogiques traditionnelles et "sont portés à moins innover en pédagogie, voire à bouder les innovations de certains collègues" (117, Cégep de Victoriaville, 1972, p. 18). Ils favorisent moins le travail d'équipe et se montrent plus individualistes, participant peu à la vie collégiale. Quelques-uns d'entre eux semblent se comporter selon "la morale stoïcienne"; d'autres ont horreur de toute idéologie et visent de façon très pragmatique l'efficacité et la productivité.

Ce qui caractérise les enseignants faisant partie du groupe "révolutionnaire", c'est "une mentalité anti-hiérarchique, un rejet de la loi et de l'ordre" (117, Cégep de Victoriaville, 1972, p. 18). Ils valorisent la lutte. Ces professeurs étendent au climat du cégep les rapports dominants-dominés et voient dans le système actuel la reproduction de ce modèle. La fonction du collège est analysée à travers une grille mettant en relief l'opposition entre les possesseurs des moyens de production et ceux que l'on forme pour répondre aux besoins des pre -

miers. Pour eux, l'école correspond en tous points aux exigences d'une société industrielle de type capitaliste et bureaucratique et reproduit le fonctionnement de l'entreprise. Le plan de cours représente un contrat de travail conclu entre l'enseignant, représentant les patrons, et les enseignés qui, eux, produisent réellement. Les enseignants assurent le contrôle de cette production, assistés en cela par des "sous-départements de la production représentés par l'aide pédagogique individuel, le conseiller d'orientation et le département (...) qui appliquent à la manière de bureaucrates les normes édictées par le système scolaire dans le cadre de la loi des collèges, des cahiers de l'enseignement collégial, du régime pédagogique et des plans de cours" (181, Langis, 1977, p. 35). Le cégep fonctionne alors sur le modèle de l'entreprise privée: il cherche "constamment à accroître sa production, c'est-à-dire le nombre de diplômés, afin de pouvoir augmenter sa masse budgétaire et ainsi accroître et diversifier ses services" (181, Langis, 1977, p. 36), recourant pour cela à la publicité de ses services. Les enseignants de cette tendance participent très activement à la vie collégiale: pour eux, il faut "se solidariser avec les travailleurs et les étudiants contestataires (...) se livrer à des attaques constantes contre les hiérarchies (...) mettre en place des forces de frappe syndicales et faire de l'école un lieu de conscientisation pour la révolution sociale" (117, Cégep de Victoriaville, 1972, p. 19).

Quant aux enseignants manifestant la tendance "personnaliste", ils accordent la primauté à la personne et se disent "partisans d'une évolution énergique". Ils valorisent beaucoup l'innovation pédagogique. Ce qu'ils demandent à l'administrateur, c'est d'être un "éducateur qui a l'expérience de l'activité éducative, qui collabore avec eux et les étudiants à une tâche commune". (117, Cégep de Victoriaville, 1972, p. 19) Ces enseignants participent activement à la vie du collège et centrent leur acte éducatif sur la personne de l'étudiant. Pour eux, la contestation étudiante montre à quel point "le climat et les structures actuelles (...) rendent la véritable activité éducative

infiniment difficile, sinon impossible" (117, Cégep de Victoriaville, 1972, p. 20).

Suivant certaines enquêtes menées dans des collèges, dans ce magma de mentalités qui s'affrontent, la tendance "traditionnaliste" serait la dominante.

> "Ce qui est plus significatif, c'est que les administrateurs traditionnalistes pensent détenir le pouvoir véritable et les enseignants traditionnalistes le vrai savoir. Cette tendance, implicitement imposée au milieu, crée un profond sentiment de frustration chez les tenants des autres mentalités." (117, Cégep de Victoriaville, 1972, 53 p.)

4.6. Le département: cellule idoine de l'identité et de la participation de l'enseignant

Les enseignants pour qui la participation est un phénomène nécessaire et essentiel - ils sont nombreux - préconisent la mise sur pied d'"un régime de cogestion pédagogique où l'étudiant décidera avec les autorités concernées, soit le professeur et le département, des objectifs de cours et des modes d'apprentissage qu'il lui serait préférable de suivre" (53, Hallé et autres, 1975, p. 70).

Le département représente en effet le lieu de prédilection de la plupart des enseignants pour l'exercice d'une participation effective et efficace, car c'est lui qui, en définitive, identifie l'enseignant sur le plan professionnel et c'est en lui que ce dernier acquiert un sentiment d'appartenance, si faible soit-il.

> "Le département est devenu à travers les conventions collectives et les décrets un lieu d'identification du

> pouvoir des enseignants, au lieu de la sécurité d'emploi."[1]

Les professeurs de collège se montrent profondément attachés au département et, quand on leur propose par exemple la structure modulaire, ce qu'ils craignent le plus, c'est la disparition ou la dissolution de l'entité départementale telle que vécue (81, Sabourin, 1976).

Le rapport Parent lui-même avait privilégié le département pour intégrer étudiants et professeurs dans la vie du collège:

> "C'est dans les départements que se fera l'intégration des étudiants et des professeurs; c'est par le département que chaque étudiant se développera dans sa spécificité, en contact avec des confrères et des maîtres (...) On peut se demander si (...) les départements devront se former suivant les disciplines (...) ou suivant les orientations professionnelles (...) ou peut-être suivant les deux (...) L'essentiel est qu'étudiants et professeurs puissent se regrouper selon les intérêts communs et développer une solidarité d'appartenance nécessaire tant pour le progrès des études que pour le succès de la vie collective."[2]

Les tenants d'une autre formule de fonctionnement ne sont pas rares dans le monde des administrateurs et extra-collégial. Pour certains, le département jouirait de trop de pouvoir par rapport au peu de responsabilité qui lui incombe. Car, bien que les pouvoirs du département s'exercent "sous l'autorité du collège", celle-ci s'avèrerait "presque inefficace" (3, Arpin, 1974)[3].

---

1. Paul-Émile Gingras, Les Réactions au rapport Le Collège, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978, page 48.

2. Rapport Parent, Vol. 2, p. 180... cité par la Direction de l'enseignement collégial, document 32, page 13.

3. Voir le chapitre précédent, au point 3.4.

On reconnaîtra, en général, qu'une "nouvelle forme de regroupement des enseignants" demanderait aux administrateurs et aux professeurs des efforts de dépassement considérables.

> "Les collèges auront de la difficulté à implanter une nouvelle forme de regroupement, surtout si elle enlève des pouvoirs au département. On sait que les conventions collectives ont créé des privilèges dans ce domaine..." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 13)

CHAPITRE 5

LA SATISFACTION AU TRAVAIL[1]

Il n'est pas toujours aisé ou même possible d'identifier dans la documentation que nous avons rassemblée sur l'enseignant du collégial des caractéristiques que lui soient authentiquement spécifiques. Celles d'entre elles que nous avons développées dans les pages précédentes, portant sur certaines divisions du corps professoral, son hétéroclicité, ses pratiques pédagogiques, ses valeurs, ses relations avec les autres composantes du collège, n'étaient pas liées, pour la plupart, à une période particulière de l'histoire du cégep et correspondaient généralement à toutes les années de son existence, de 1967 à 1980.

Il en va un peu autrement du prochain chapitre, portant sur la satisfaction des enseignants au travail. Car, si l'enseignant de 1967 est dans l'ensemble satisfait de son sort, jouissant encore d'une forme de prestige social et caressant l'espoir d'une "professionnalisation", on ne peut en dire autant de celui de 1980. De plus, les enquêtes sur la satisfaction des enseignants de collège ou les documents s'y intéressant se font plus rares que les écrits sur la satisfaction des étudiants ou du public en général vis-à-vis des enseignants. C'est pourquoi, dans les pages qui suivent, il devient opportun — voire nécessaire — d'envisager les données diachroniquement; ce qui ne s'avérait pas nécessairement pertinent auparavant. Enfin, rappelons que le corpus documentaire sur lequel se fonde la présente recherche n'excède pas juin 1980: certaines des assertions contenues dans les prochai-

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 88, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 118, 121, 128, 129, 137, 145, 149, 150, 161, 164, 165, 171, 188, 200, 202, 206, 209, 168, 212, 214, 166, 194, 220, 227, 35, 36, 37, 39, 45, 46, 56, 71, 84, 93, 94, 95, 130, 131, 173, 178, 182, 189, 195, 218, 53b, 127, 132, 154, 166, 167, 174, 192, 207, 219, 47, 57, 80, 81, 104, 136, 175, 20, 25, 21, 50, 53, 55, 122, 128, 183, 224.

nes pages, si la recherche documentaire s'élargissait jusqu'en 1994, pourraient s'en trouver quelque peu caduque et d'autres se radicaliser davantage.

5.1 Les professeurs de collège des années 60

Les professeurs de collège des années 60 au Québec se montrent pour une bonne part satisfaits de leur travail et le trouvent intéressant (174, Lamontagne, 1973). En gros, les sujets de satisfaction tournent autour de la liberté pédagogique (encore plus chérie en 1980), de l'administration du collège (sujet principal d'insatisfaction de nos jours) et de l'existence du syndicat, en qui plusieurs voient l'équivalent d'une corporation professionnelle, à l'instar du collège des médecins ou de la chambre des notaires (optique qui changera radicalement sous le coup de l'apposition de "travailleurs ordinaires", accollée plus tard au syndicalisme enseignant).

Là où l'insatisfaction se manifeste le plus, c'est par rapport au salaire, qu'on juge nettement insuffisant, aux relations entre collègues, qu'on trouve trop peu fréquentes et de mauvaise qualité, à la sécurité d'emploi, mal assurée, à la communication dans son ensemble au collège et, de façon peut-être plus accentuée, à la participation aux décisions. Les professeurs veulent être consultés et répugnent à restreindre leur rôle à celui de simples exécutants. Au plan du salaire, l'insatisfaction atteindra son comble lors de la déclassification de plusieurs enseignants; les délais retardant la classification définitive du Ministère auront suscité beaucoup d'insécurité et de mécontentement chez les enseignants pionniers des cégeps.

La majorité des professeurs de cette époque sont satisfaits de leur comportement pédagogique et le disent conforme à leur idéal; 50% des professeurs prônent alors une conception "organique" de l'action éducative et prétendent la mettre en pratique (175, Lamontagne et autres, 1973). Parallèlement, on note chez les insatisfaits une philosophie de l'éducation accordant à l'enseignant la primauté de l'activité

éducative. Chez ces enseignants, néanmoins, l'idéal est que l'étudiant soit l'agent principal de son apprentissage: les deux tiers (2/3) de ces professeurs avancent comme parangon pédagogique un modèle organique de l'action éducative.

On assiste donc — au plan du désirable en tout cas — à une évolution allant du professeur-agent à l'étudiant-agent-privilégié-de- l'apprentissage, cette situation constituant le "désirable pédagogique" des professeurs de collège de 1972 (175, Lamontagne et autres, 1973). Pas de tous les enseignants, toutefois: les professeurs de sciences pures (physique-chimie-biologie- mathématique-techniques physiques ou biologiques) feraient preuve, en général, d'une approche "mécaniste" dans leur pratique éducative, tandis que les professeurs de sciences humaines (lettres-philosophie- psychologie-sciences sociales) actualiseraient plus volontiers une pédagogie "organique"; les autres catégories de professeurs se situeraient entre ces deux pôles.

5.2 Les professeurs de collège, sept ans après la naissance des cégeps

Une enquête effectuée en 1974 dans vingt-six institutions d'enseignement collégial (154, Foucher et autres, 1974) met en lumière onze facteurs habituels de satisfaction ou d'insatisfaction chez l'enseignant: le salaire, les relations entre professeurs, la gestion de l'institution, la tâche, la somme de travail, la sécurité d'emploi, l'autonomie, le soutien à l'enseignement, le syndicat, la promotion, la réalisation de soi.

L'autonomie dont jouit l'enseignant sur le plan pédagogique (c'est-à-dire la possibilité de choisir le contenu et les méthodes surtout) apparaît comme le facteur prépondérant de sa satisfaction, constituant même un élément majeur de sa motivation au travail... à un point tel qu'on affirmera que "si des contrôles plus grands devraient être introduits face aux programmes, aux méthodes pédagogiques, etc..., ce

n'est qu'avec une très grande prudence qu'il faudrait le faire" (154, Foucher et autres, 1974, p. 5).

En 1974, les enseignants paraissent satisfaits à l'égard des relations qu'ils entretiennent entre eux et par rapport à la réalisation de soi qu'on peut tirer du métier d'enseignant. Notons toutefois que les enseignants les plus satisfaits vis-à-vis de cette question de "réalisation de soi" se recrutent surtout dans le secteur des techniques physiques alors que les moins satisfaits font partie plutôt du secteur des techniques biologiques et des sciences humaines.

Les enseignants n'expriment pas d'insatisfaction caractérisée face à leur tâche. Là où le mécontentement se fait plus flagrant, c'est relativement à la préparation des étudiants en provenance du niveau secondaire, laquelle est jugée sommaire et inadéquate. D'année en année, l'insatisfaction à ce point de vue ira grandissant. Par rapport à leur tâche, les professeurs les moins satisfaits sont ceux des techniques physiques et des sciences pures et appliquées; les plus satisfaits, ceux des sciences de la santé, des techniques biologiques, humaines et administratives. Les plus satisfaits devraient leur contentement à la motivation des étudiants, plus grande à l'endroit de ces dernières matières que celle des étudiants des techniques physiques et des sciences pures et appliquées qui, eux, trouveraient ardue la réalisation des apprentissages en ces matières et, par là, perdraient leur motivation. Fait à noter également, les professeurs se montrant les plus satisfaits quant à leur travail sont parmi les plus expérimentés alors que les moins satisfaits, plus jeunes, accusent moins d'expérience dans l'enseignement.

A l'égard de la sécurité d'emploi, de la gestion du collège et du salaire, les enseignants se disent — par rapport à l'échelle utilisée dans un questionnaire d'enquête (154, Foucher et autres, 1974) — "légèrement insatisfaits". Le point suscitant l'insatisfaction la plus grande concerne le pouvoir que pensent détenir les enseignants à

l'intérieur de l'institution collégiale: le poids qu'on attribue à leurs opinions, la "pertinence des sujets" sur lesquels on les consulte et leur participation aux décisions représentent les facteurs les plus récurrents d'insatisfaction. Les enseignants ne se sentent pas non plus soutenus par les administrateurs lors de conflits ni auprès des étudiants, se considérant même comme "tampons" entre les deux groupes (35, Fédération des cégeps, 1970).

De leur salaire, ils ne se montrent pas des plus satisfaits non plus, surtout les enseignants du professionnel qui, à ce point de vue, se trouveraient pénalisés par rapport à ceux du général. Plusieurs professeurs, sinon la plupart, trouvent la comparaison avec le salaire "d'autres professionnels" préjudiciable à leur endroit (154, Foucher et autres, 1974). Ils ne considèrent pas non plus — quand la chose les intéresse — que le système "organisationnel" leur consente une "promotion" ou des chances de promotion suffisantes.

5.3 Les professeurs de collège: de 1974 à 1980

De 1974 à 1980, c'est à travers des études non spécifiques à ce thème qu'on glane ici et là certaines observations relatives à la satisfaction des enseignants. En gros, les données s'y rapportant se regroupent autour de trois axes surtout: la tâche, la fonction enseignante, l'insécurité et l'isolement.

5.3.1 La tâche de l'enseignant de collège

a) Les composantes d'une tâche

La préparation à long terme de l'enseignement, sa préparation à court terme, sa prestation, son évaluation et les "activités connexes" composent, règle générale, la tâche d'un enseignant du collégial (104, Carlos, 1974). D'un collège et d'un enseignant à l'autre, celle-ci diffère cependant, non sans présenter un "tronc commun" quant à deux des aspects ci-haut énoncés: la préparation à court terme et la presta-

tion de l'enseignement; les autres points mentionnés représentent, pour leur part, les axes différentiels entre les tâches, "l'univers variable" (104, Carlos, 1974). Il n'existe pas de modèle unique de description de tâche parce que l'enseignant combine différents modèles dans la construction de la sienne: ainsi, tel peut privilégier une pratique où se chevauchent exposés magistraux, laboratoires et travaux pratiques, tel autre mixer tutorat et audio-visuel ... S'ajoutent à cette pratique mixte le "clérical", l'assistance aux diverses réunions et la participation à de quelconques comités.

Parmi les cinq catégories précédemment énumérées, l'une apparaît comme la plus privilégiée dans l'exercice professionnel des enseignants: c'est la prestation de l'enseignement. C'est sur cette composante de la tâche que les enseignants dépenseraient le plus d'énergies... même en période de vacances, où on aurait pu penser que la préparation à long terme l'eût emporté sur les autres. Quant aux variations d'une tâche à l'autre des enseignants, ce ne sont pas les caractéristiques propres à chacun d'eux qui les expliquent, mais leur appartenance disciplinaire seulement:

> "En somme, mises à part quelques relations factices et quelques relations triviales, l'analyse ne peut que fournir la conclusion que parmi les variables retenues, la discipline est le fil conducteur de compréhension de variations des diverses facettes de la tâche... et non les caractéristiques contextuelles de l'enseignant ou les caractéristiques professionnelles de l'enseignant." (104, Carlos, 1974, p. 103)

b) La distribution des tâches

En général (dans 80% des cas, en 1974), la distribution des tâches entre les enseignants se fait en assemblée générale de département ou par le chef de département, seul ou après consultation avec cha-

que professeur, ou par un comité départemental ad hoc; le tout suivant des critères "assez démocratiques et diversifiés" (104, Carlos, 1974), hiérarchisés ainsi dans la pratique: 1) le nombre d'heures d'enseignement; 2) le nombre d'heures et d'étudiants; 3) les intérêts personnels de chaque enseignant; 4) le nombre de cours différents dispensés par le même professeur; 5) la spécialisation ou la lourdeur d'un cours particulier; 6) le nombre de fois où un cours est reporté dans la session; 7) l'ancienneté; 8) la formule pédagogique employée par le professeur (tutorat, exposé magistral, etc.).

Cette pratique, cependant, ne rejoint pas en tous points les vues idéales des enseignants, pour qui les critères devant présider à la distribution des tâches varient "sensiblement" dans l'exercice réel des faits. Voici comment les enseignants hiérarchiseraient plutôt ces critères: 1) le nombre de cours théoriques ou de laboratoires et le nombre total d'étudiants; 2) la méthode pédagogique utilisée et la matière enseignée; 3) les formes d'encadrement et d'évaluation des étudiants, les activités régulières du perfectionnement, les tâches techniques nécessaires à l'enseignement, la participation à l'administration ou à l'organisation du département; 4) le nombre de fois où un cours ou un laboratoire a été assuré par le professeur dans le passé; 5) la participation aux activités parascolaires du collège (jugée cependant peu importante).

c) La norme 1/15

Bien que l'ensemble des enseignants se disent satisfaits par rapport à la tâche, cette satisfaction est reliée à l'application de la norme 1/15: plus on considère les choses sous l'angle de la norme provinciale, plus on paraît insatisfait. On lui reproche, entre autres, son arbitraire et la lourdeur dont elle est cause, rendant en outre très onéreuses la recherche et l'expérimentation pédagogiques.

> "A la suite de recherches systématiques et de rencontres avec les personnes engagées immédiatement dans cette question, il a fallu se rendre à l'évidence: aucun document officiel, de quelque nature qu'il soit, ne permet de retracer formellement "la génèse" de la norme 1/15. C'est semble-t-il aux planificateurs du ministère de l'Éducation, au cours des années 1965, qu'il faille remonter pour trouver l'origine de cette norme comme facteur de détermination à priori des besoins d'enseignement et d'allocation des ressources professorales. Certes, les impératifs de la planification budgétaire pouvaient inciter à une norme de ce type mais aucune étude scientifique, statistique ou autre n'explique les raisons pour lesquelles on a fixé ce rapport à 1/15 plutôt qu'à 1/13 ou 1/16: le choix de ce seuil est resté arbitraire..." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, Vol. I, p. 63)

Pour certains, il ne fait pas de doute que la norme 1/15 constitue un "recul(...) en matière de conditions de travail":

> "Leurs revendications (des enseignants) en matière de conditions de travail devaient rencontrer l'obstacle majeur qu'on connaît lors de la signature de la 1ère convention collective provinciale (août 1969), avec l'imposition de la norme 1/15 et les modalités de définition de la charge qui s'ensuivirent. C'était là sans doute un recul marquant pour ceux qui, ayant oeuvré dans les milieux syndicaux des institutions antérieures aux CEGEP, en étaient arrivés à la définition locale d'une charge nominale de travail inscrite dans les conventions collectives." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants au collégial, 1975, Vol. I, p. 36).

Quelle qu'elle soit, néanmoins, la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur tâche est fonction de leur participation à la détermination de celle-ci, surtout si cette "distribution" s'effectue en département.

> "En termes de satisfaction par rapport à la tâche, la recherche ne révèle pas de lien direct entre les caractéristiques de la tâche et l'évaluation qu'un enseignant fait de sa situation. Ce sont plutôt les mécanismes de

> répartition de la tâche qui sous-tendent le niveau de satisfaction d'un enseignant. Il apparaît clairement que la satisfaction repose sur la possibilité de participer à la répartition des charges au niveau le plus près de l'enseignant, soit celui du département." (104, Carlos, 1974, p. 122)

Le plus haut niveau de satisfaction face à la tâche se retrouverait chez les enseignants de biologie, de physique, d'éducation physique et des arts; le niveau le moins élevé, chez les professeurs des techniques infirmières, biologiques, artistiques, physiques et de philosophie. Dans l'ensemble, une certaine tendance à la polarisation se dessinerait: le plus haut niveau de satisfaction caractériserait le secteur général; le plus bas, le secteur professionnel[1] (104, Carlos, 1974).

Quoi qu'il en soit, la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur tâche ne se dissocie pas de leur satisfaction générale au travail:

> "Il est clair que la satisfaction par rapport à la tâche n'est pas un produit à l'état pur de l'expérience vécue de la tâche. Si les éléments objectifs ont une importance comme causes de la satisfaction exprimée, c'est sûrement à travers un filtre que seules des analyses plus poussées pourraient nous révéler." (104, Carlos, 1974, p. 109)

d) Ressources et perfectionnement

Par rapport aux ressources, on est satisfait, dans l'ensemble, de la bibliothèque, des laboratoires, de l'équipement sportif; les points d'insatisfaction concernent l'organisation de l'espace et le "support à l'enseignement": assistants, instruments et perfectionnement.

---

1. Il n'est pas sûr qu'il en soit ainsi à l'heure actuelle.

Ainsi, l'évaluation par les enseignants des formules de perfectionnement offertes — à part peut-être certains projets Performa — s'avère négative: l'université ne saurait pas aller au-devant de leurs besoins et de leurs préoccupations quotidiennes.

> "Mais ils doutent(...) de l'efficacité des cours de recyclage préparés ou dispensés par le Ministère, ils pencheraient plutôt vers des rencontres locales organisées par la direction ou les instances pédagogiques de chaque collège (...) et axées principalement sur des échanges d'expériences entre professeurs." (58b, Lebrun et Simard, 1979, p. 15)

De plus, la lourdeur de sa charge n'encouragerait pas l'enseignant à se perfectionner. A ce point de vue, les enseignants du professionnel se montrent davantage insatisfaits que leurs collègues du général, ne pouvant compter "sur aucun programme qui réponde spécifiquement à leurs besoins de perfectionnement dans la discipline" (13, Cloutier et autres, 1976, p. 32). Au secteur professionnel, les enseignants ont acquis leur compétence sur le marché du travail et non à l'université. Or, le système de remunération en vigueur dans les collèges est basé surtout sur la scolarité, d'où "la course aux crédits": un professeur n'acceptera de se perfectionner qu'en autant que les activités de perfectionnement seront évaluées en termes de crédits (39, Fédération des cégeps, 1973).

La majorité des enseignants de collège ne suivent pas d'activités de perfectionnement. Celles auxquelles ils s'inscrivent le plus volontiers consistent en congrès et en colloques. Sur ces activités, le jugement des enseignants est positif.

Nonobstant son degré d'implication, la majorité trouve cependant importante la question du perfectionnement, dont les activités, quant à plusieurs, devraient s'intégrer à la tâche et être plus une affaire personnelle que collective.

> "Si le perfectionnement apparaît comme quelque chose d'important pour une majorité de nos répondants, il con-

> vient de rappeler et de souligner que ceux-ci le voient surtout comme une réalité mêlée aux activités courantes du professeur et une entreprise personnelle plutôt que collective." (18, Comité pluridisciplinaire pour la commission des directeurs des services pédagogiques de la fédération des cégeps (Laliberté), 1980, p. 62)

Le perfectionnement dans la discipline est privilégié par rapport au perfectionnement pédagogique; nous retrouverons ici confirmé l'importance de la discipline pour l'enseignant de collège et comme facteur identificateur de ce dernier.

> "Plusieurs raisons permettent de comprendre cette situation: critères de sélection du personnel enseignant (celle-ci s'opère exclusivement ou presque sur la base de la compétence dans la discipline ou la spécialité enseignée), importance primordiale du département comme lieu de regroupement des professeurs et d'expression de leurs préoccupations professionnelles, inapplication et mise en veilleuse du Règlement no 4, formation psychopédagogique déjà vécu (pour bon nombre de nos répondants tout au moins)". (18, Comité pluridisciplinaire pour la commission des directeurs des services pédagogiques de la fédération des cégeps (Laliberté), 1980, p. 62)

Ce que les enseignants cherchent surtout à perfectionner chez eux à travers diverses activités prévues à cet effet, c'est l'accroissement de leurs habiletés à repérer et construire des instruments d'évaluation des apprentissages, à préciser des méthodes et des activités relativement à des objectifs et à améliorer la relation professeur-étudiants. Le perfectionnement par rapport aux ressources didactiques (ordinateur, recherche, équipement) regroupe les activités les moins désirées. Le perfectionnement en informatique, par exemple, vient en queue de liste dans la hiérarchisation des besoins exprimés par les professeurs.

e) Les chefs de département

La plupart des chefs de département dans les collèges trouvent insuffisante la décharge à laquelle ils ont droit, affirmant d'ailleurs qu'elle pénalise les professeurs, dont la charge se retrouve, par le fait même, alourdie. Ils déplorent aussi le déséquilibre entre la lourdeur de leurs responsabilités et le peu d'autorité dont ils sont investis par la direction du collège. Pour plusieurs, le plan administratif de la tâche du chef de département l'emporte trop souvent sur les fonctions proprement pédagogiques; on voudrait accorder plus d'importance à l'animation pédagogique qu'à l'"administratif". Quant au rôle du chef tel que perçu, plusieurs enseignants lui reprochent d'être passé de plus en plus de porte-parole des professeurs à celui de "contre-maître responsable au collège" (173, Lalonde, 1973).

5.3.2 La fonction enseignante

a) La formation de l'enseignant

Plusieurs enseignants de collège, comme ceux de tous les autres niveaux d'ailleurs, manifestent une grande insatisfaction vis-à-vis de leur préparation en psycho-pédagogie (35, Fédération des cégeps, 1970). Pour beaucoup, l'université, chargée de la formation des enseignants de tous les niveaux, ne connaît pas le milieu collégial et n'apporte rien de spécifique dans son programme de formation à la pédagogie propre à ce monde scolaire.

Aussi, il existe dans les collèges une proportion non négligeable d'enseignants ne reconnaissant pas nécessaire une formation psycho-pédagogique pour enseigner au collégial. C'est là toutefois une tendance qui serait en train de s'amenuiser, si l'on en croit certains, étant donné que dans plusieurs matières la méthodologie tend à prendre le pas sur la discipline...

b) Les étudiants

La prestation d'un cours — on l'a vu précédemment[1] — semble constituer l'axe le plus important de la tâche de l'enseignant. Or, qui dit prestation d'un cours, dit relation maître- élève. Les étudiants représentent en quelque sorte la "matière première" du travail de l'enseignant, et c'est celle qui, dans la plupart des cas, conditionne son goût au travail et sa valorisation de soi[2].

Comment l'enseignant de collège perçoit-il ses étudiants? Notons tout d'abord que, depuis 1967, les choses ont changé. A la naissance des cégeps, la "clientèle" se composait en grande partie des étudiants du défunt classique, et la proportion général/professionnel dans les nouveaux établissements faisait facilement pencher la balance du côté général plutôt que professionnel. Avec les années cependant, cette proportion s'inversera peu à peu. Les études "classiques", telles que conçues avant 1967, sont révolues. La démocratisation de l'enseignement collégial a amené dans les collèges d'enseignement général et professionnel une population dont plusieurs éléments n'auraient sans doute jamais mis les pieds dans un collège traditionnel. Après une période de rajeunissement, le corps professoral a vieilli, tendant même vers une plus longue vieillesse si l'on en croit certains (62, ministère de l'Éducation, 1978); tandis que la "clientèle", elle, rajeunissait. Plusieurs professeurs du collégial sont donc à même de comparer les étudiants de la première heure à ceux d'aujourd'hui, ayant enseigné aux uns et aux autres.

Ce qui les frappe, entre autres, et en même temps en déçoit beaucoup — sinon les démotive —, c'est le malfonctionnement intellectuel des étudiants modernes. Selon une très grande partie des enseignants de collège, quel que soit le département auquel ils appartiennent, la plupart des étudiants qui leur arrivent du secondaire ne

---

1. Voir, dans ce chapitre, 5.3.1.

2. Voir, dans ce chapitre, 5.2.

sont pas capables "d'une démarche intellectuelle logique"[1] (112, Cégep de Rosemont, 1977, p. 5): ils ont peine à se concentrer, n'arrivent pas à faire des liens entre différentes idées, encore moins entre différents savoirs, se débrouillent très mal — sinon pas du tout — avec l'abstrait[2], le mot, et manquent de curiosité intellectuelle. Passifs intellectuellement, ils rebutent en général à l'effort, se découragent rapidement et ne veulent rien savoir de la mémorisation (112, Cégep de Rosemont, 1977), envers laquelle ils ont développé des réflexes conditionnés d'opposition (obtenant même, parfois, le droit écrit de ne pas être obligés à des examens de synthèse, à la fin d'une session). Ne manifestant aucun souci du détail, ils manquent de discernement et méconnaissent les "règles élémentaires de la logique" (112, Cégep de Rosemont, 1977, p. 10). Ils ne vérifient pas leurs conclusions, jouissent d'un sens critique peu développé et surtout non étayé, n'étant capables que d'observations superficielles. Ils oublient les données d'un cours sitôt celui-ci terminé; ils sont incapables de travail organisé, de résumer des idées, de présenter une situation avec à propos et de synthétiser; ils n'arrivent pas à dégager une loi d'un ensemble de faits, à transposer et à généraliser... sinon que très maladroitement. Ils présentent, de plus, de très sérieuses carences dans la maîtrise de la langue maternelle.

Il ne fait pas de doute, pour la plupart des enseignants, que le niveau des étudiants depuis 1967 a considérablement baissé. Même si, de source officielle, on se glorifie de l'accroissement du "taux de scolarisation" de la masse, on croit, chez les enseignants, que cette baisse a sensiblement diminué la qualité de l'enseignement au collégial, ces dernières années. En outre, compte tenu de ce fait, plusieurs pro-

---

1. La recherche de Mirette Lagacé, publiée une fois terminée la cueillette des documents pour la présente recherche, met justement en relief la non-atteinte du "stade formel" (selon Piaget) par la majorité des étudiants du collège I de la région de Québec.

2. Voir, à ce sujet, le chapitre 3, partie II.

fesseurs confessent n'avoir aucune stimulation intellectuelle et être obligés de chercher "extra muros" cette stimulation, ou espèrent la trouver dans des activités autres que spécifiquement pédagogiques.

> "L'absence d'un climat intellectuel stimulant a été maintes fois signalée et déplorée". (157, Gilbert et Robert, 1976, p. 37)

Il s'agirait là d'un motif majeur de relâchement et de démotivation. Beaucoup de professeurs de cégep ont de plus en plus l'impression d'enseigner au niveau secondaire et prétendent — ceux du général peut-être davantage — n'avoir recours que dans une proportion insignifiante aux connaissances qu'ils ont accumulées dans leur discipline. Ce qui n'est pas un mince problème pour des enseignants qui, d'après plusieurs écrits, mettent l'accent sur la transmission des connaissances, considérant la discipline enseignée comme facteur-clé de leur identité professionnelle et ajustant leur motivation au travail sur celle de l'étudiant!

Certains jugeront tout simplement "minable" la formation de l'étudiant et son milieu social "fort paralysant". (5, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1972)

> "L'étudiant arrivant au cégep se définit comme ayant un miminum de prérequis, un manque d'information, provenant souvent d'un milieu familial défavorisé, peu habitué à réfléchir et ne sachant pas trop exactement ce qu'il veut." (115, Cégep de Sherbrooke, 1971, p. 22)

Ce qui amènera des professeurs à voir maintenant les attentes des étudiants en termes d'authenticité, d'appartenance, d'apprentissage de la vie (53, Hallé et autres, 1975) et à mettre désormais l'accent sur la formation fondamentale.

> "Nous constatons que lorsque des efforts sont consentis pour évaluer les insatisfactions, les répondants du

> milieu collégial, y compris les étudiants, désirent une amélioration de la formation sur le plan du développement personnel." (180, Landry et autres, 1977 p. 51)

Cependant, face aux théories éducatives préconisant la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage et soulignant le désir d'autonomie du "jeune adulte", on note un scepticisme évident chez plusieurs enseignants. Pour eux, l'étudiant, plus jeune de caractère que ses confrères d'il y a quelques années, manque en général de maturité et de motivation. Il se montre très dépendant à l'égard du professeur, ne désire aucunement l'autonomie, a besoin d'un encadrement de tous les instants et abandonne trop facilement ses cours (132, Colette, 1978). Sa motivation se fait encore moins grande vis-à-vis des cours communs et complémentaires, dans lesquels il n'entend glaner que ce qui lui est immédiatement utile et en rapport direct avec sa future "profession". C'est pourquoi devant certains principes comme l'auto-évaluation des étudiants, les enseignants sont loin de faire l'unanimité: pour plusieurs, cette auto-évaluation est irréalisable, impossible, sinon une farce magistrale.

5.3.3 Insécurité, isolement et démotivation

Plusieurs auteurs sont d'avis que la motivation de l'enseignant au travail est d'abord fonction de la motivation de l'étudiant. Or, comme celle-ci, nous l'avons vu, n'est pas égale pour tous les cours et n'est pas le lot de tous les étudiants du collégial, on ne peut pas affirmer qu'elle soit non plus le fait de tous les enseignants de ce niveau. De plus, la fonction enseignante n'est pas très valorisée auprès du public; les enseignants le regrettent, mais leurs interventions ou leurs luttes syndicales n'aident pas à embellir "leur image":

> "Les normes universalistes et égalitaires du syndicalisme s'opposent nettement aux critères individualistes et particularistes du professionnalisme. Un exemple intéressant, tiré du présent contrat des cégeps, concerne l'embauchage: on y déclare que l'ancienneté a plus

> d'importance que tout autre facteur, sauf la compétence en enseignement; mais cette compétence est définie en fonction des critères très restreints, soit les diplômes. C'est là une "reductio ad absurdum" pour ceux qui désirent hausser l'enseignement au rang de profession au même titre que la médecine. La société ne tolérerait peut-être pas aussi facilement cette façon de faire si on l'appliquait à l'embauchage des spécialistes en chirurgie cranienne." (212, Ross, 1979, pp. 62-63)

Le climat général du collège n'est pas des plus dynamisants pour l'enseignant et se révèle souvent peu propice à une optimisation de la valorisation de soi à travers la profession.

> "La méfiance est généralisée: les personnes se méfient des autres personnes, des groupes, des instances, des structures, de la hiérarchie, de la démocratie, des étudiants, etc. Les groupes se méfient les uns des autres, les départements entre eux, les professeurs de l'administration qui leur rend bien la pareille, les étudiants se méfient des professeurs et vice-versa, même les services sont sceptiques les uns envers les autres." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 14)

Conjuguée à cette atmosphère prévalant dans plusieurs collèges, celle qui caractérise divers épisodes des négociations avec le ministère de l'Éducation n'est pas sans provoquer des "retombées" démobilisatrices sur le plan du travail quotidien de l'enseignant.

> "Certains épisodes de l'affrontement entre le gouvernement et les syndicats ont eu des retombées importantes sur la pédagogie. La loi 25 (1967), la crise de la déclassification (1970-71), l'imposition d'un décret tenant lieu de convention collective (1972) ont eu des effets démobilisateurs au plan local. Se sentant rabroués, dévalués, plusieurs enseignants ont adopté des réflexes de désintérêt, voire de désabusement: on n'a pas le coeur à l'ouvrage, on ne se sent pas motivé pour l'innovation ou pour la remise en cause de sa pratique pédagogique. On estime avoir toutes les raisons du monde de se méfier des visées du Ministère lorsqu'il émet rapports et directives." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 14)

C'est ainsi que, même mécontents de leur possibilité de participation aux décisions du collège, les enseignants n'en désertent pas moins leurs assemblées syndicales et la plupart des activités "hors classe" de leur institution[1].

Professionnellement, le professeur serait dans une situation difficile: au plan pédagogique, les exigences des étudiants changent constamment; au plan politique, l'étudiant veut des objectifs précis et programmés, mais veut aussi que le professeur "souscrive" aux modes et aux événements passagers; au plan culturel, un passé très large se creuse entre l'étudiant et lui, l'étudiant faisant parfois figure de "barbare" (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974).

Bref, l'enseignant de collège, pour tous ces motifs, vit une insécurité certaine. Cette dernière prend aussi racine dans les nombreux changements des théories éducatives qui bouleversent l'ordre établi depuis longtemps en éducation, particulièrement au niveau collégial.

> "Le tourbillon actuel l'agace (l'enseignant) et il éprouve quelques difficultés à se resituer exactement dans le nouveau contexte scolaire, à travers les nouvelles formes que doit prendre son dialogue avec l'élève." (165, Gauthier, 1968, p. 25)

A cause de cette ébullition pédagogique, les professeurs se sentent menacés au plan professionnel et exigent une sécurité qui accapare de plus en plus leurs énergies. C'est pourquoi, parmi les objets constants de négociation, l'un des plus importants est la question de la sécurité d'emploi. L'enseignant devient de plus en plus "sensible" à ce chapitre.

---

1. Voir le chapitre précédent, au point 4.5.

> "Dans cette période de chômage, où les débouchés dans l'enseignement sont passablement fermés, il (le professeur) devient particulièrement sensible à tout ce qui touche sa sécurité d'emploi(...) Chose sûre, il est beaucoup plus prudent par rapport à toute forme de changement. Il faut dire à sa décharge que depuis dix ans on l'a laissé passablement seul, et qu'il en a vu de toutes les couleurs." (191, Lebrun, 1977, p. 24)

Lorsqu'ils innoveront et expérimenteront de nouvelles méthodes pédagogiques, non-directives surtout, cela les insécurisera beaucoup; par contre, même si l'expérimentation accroît sa charge de travail, le professeur-innovateur trouvera sa récompense principale dans "l'appréciation de la part des étudiants" (206, Prévost, 1978, p. 76).

De là à vouloir plaire aux étudiants à tous prix, il n'y a qu'un pas. "Plaire aux étudiants" est devenu l'objectif tacite, paraît-il, de plusieurs enseignants. Ce qui expliquera, entre autres, l'attitude démissionnaire de certains professeurs à l'endroit du degré d'exigences nécessaires envers l'étudiant, les faisant "abdiquer devant les difficultés" et "présenter alors un contenu allégé" (95, Bergmans et Goulet, 1974, p. 6). "Coincés entre les exigences académiques" et les "adaptations pédagogiques face à la clientèle étudiante dont ils ont la responsabilité, entre les normes, les standards institutionnels et la relation plus ou moins personnalisée qu'il(s) souhaite(nt) entretenir (avec l'étudiant), ou qu'on attend (d'eux)" (192, Lee et autres, 1978, p. 43), beaucoup sont d'avis que l'institution scolaire va aboutir à un échec. Au plan des valeurs, ils se voient bousculés par le "bureaucratisme", la compétition et le "fonctionnalisme", valeurs privilégiées par notre société. C'est, pour plusieurs, ce "fonctionnalisme" et cet "opérationnalisme" qui ont déshumanisé le rapport maître-élève et engendré une démotivation en même temps qu'un malaise généralisé. Les relations de travail se sont elles-aussi teintées de légalisme et ont pris une envergure créatrice d'un sentiment d'impuissance chez les individus eux-mêmes (192, Lee et autres, 1978) en installant chez certains enseignants une "indifférence" vis-à-vis de leur mission. Ce malaise serait renfor-

cé par l'attitude "peu motivante" des conseils d'administration de collège, moins préoccupés, selon certains, de pédagogie que de "systèmes d'aération" (218, Surprenant, 1975). Ainsi, plusieurs professeurs s'absenteraient sans justification de leurs cours; il y aurait un "manque de contacts" sérieux entre les étudiants et les professeurs en dehors des heures de cours; plusieurs enseignants ne seraient pas intéressés à améliorer leurs démarches pédagogiques; l'individualisme, le défaitisme, l'indifférence, la passivité et un sentiment d'impuissance caractériseraient beaucoup d'enseignants, de même que le laxisme et la "difficulté d'harmoniser les objectifs pédagogiques, syndicaux et les comportements administratifs. Au plan de la pédagogie, on assisterait à un "relâchement des exigences académiques (...) au nom d'une soi-disant nécessité de réévaluer la matière en fonction des capacités des étudiants, d'où une diminution du calibre des cours" (112, Cégep de Rosemont, 1977, p. 15). Ce relâchement aurait pour effet premier le désintéressement des étudiants ainsi qu'un laisser-aller commun aux deux groupes.

Ce tableau plutôt sombre de la satisfaction du professeur au travail ne décrit pas, il est certain, tous les professeurs du réseau. Il correspond toutefois à une très grande partie des écrits faisant allusion au professeur de collège, lesquels se font beaucoup moins loquaces sur les joies de l'enseignant que sur ses doléances. Doléances qui, pour beaucoup, s'appuient sur un fondement réel.

> "Durant les huit ans d'existence des cégeps les professeurs ont eu plus que leur part de bousculade: intégration, négociations, déclassement, décret, mises à pied, tutelles, coupures de traitement, incompréhension des administrations, accusations de toutes sortes. Alors que ce sont eux qui ont fait que les cégeps existent et qu'un enseignement de qualité se donne. Ils ne peuvent être tenus responsables des conditions dans lesquelles se donne l'enseignement secondaire, non plus que des dispositions créées par la norme 1/15 au collégial. L'oublier serait courir vers une situation chaotique qui ne serait dans l'intérêt de personne." (136, Demers, 1975, p. 129)

Pour certains, le sort des professeurs, mal perçu à l'extérieur du collège et déformé par la multitude des stéréotypes, est peu enviable. Le professeur est isolé, chacun dans sa discipline, replié sur lui-même et, plus que tout autre, doit composer avec le "stress" et la "fatigue" (80, Sabourin, 1975).

> "L'enseignant, c'est d'abord un individu en face d'un auditoire. L'obsession journalière de la plupart des professeurs reste donc de réussir à transmettre une matière tout en la rendant intéressante et stimulante. Le professeur se compare volontiers à un acteur dans un one man show. Qu'il emploie une pédagogie directive ou peu directive, il n'en reste pas moins qu'il est l'homme-orchestre de la classe. Va-t-il trouver le bon ton, a-t-il choisi les bons exemples, le public sera-t- il réceptif, va-t-il être capable de maintenir la discipline? Il sera seul devant trente regards critiques qui l'observeront à loisir et le jugeront, trente personnes habituées aux meilleures performances des meilleurs spectacles de la télévision, qui ont un sens critique arrêté, intervenant à tort ou à raison et pour qui l'autorité n'est pas une chose innée, mais s'acquiert de jour en jour. On comprend après ce tableau qu'enseigner n'est pas le métier le plus relaxant, qu'il exige une grande adaptabilité." (58b, Lebrun et Simard, 1979, p. 12)

Stress et fatigue caractérisent sûrement plus le professeur de collège des années 80 que celui de 1967 ou d'avant. Si la majeure partie des enseignants de collège de cette époque se montrent satisfaits dans leur travail et le trouvent intéressant, on ne peut — si l'on se fie, en tout cas, à la plus grande partie de la documentation rassemblée ici — en dire autant des enseignants de cégep en cette deuxième décennie de l'institution collégiale.

CHAPITRE 6

L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT[1]

6.1 La formation de l'enseignant de collège

Les préceptes éducatifs se redéfinissent; les méthodes pédagogiques se diversifient tout en prenant le pas sur la stricte transmission du savoir; la relation maître-élève s'ouvre à la dimension affective; l'enseignement se "technicise" et sa technologie se raffine. Tout change... sauf la formation de l'enseignant du collégial.

S'il faut en croire la somme très importante des propos tenus sur l'enseignant de collège à ce sujet, ce dernier, à n'en pas douter, a été et continue d'être formé inadéquatement pour assumer le rôle qui lui est dorénavant dévolu. C'est que la pédagogie, surtout quant à la relation professeur-étudiants, doit s'adapter au changement d'ordre culturel et non demeurer statique ou "absolue" (9, Bertrand et Chabot, 1972).

A la naissance des cégeps, personne "n'était formé pour y travailler" (46, Fortier, 1974, p. 166) et les enseignants "se sont mis souvent à la tâche sans préparation pédagogique suffisante" (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 24).

> "La spécificité du niveau collégial, avec un programme plus spécialisé que celui du secondaire et plus polyvalent que celui des institutions classiques, requérait

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels s'appuie ce chapitre: 102, 110, 112, 118, 127, 129, 135, 138, 151, 150, 158, 165, 167, 184, 186, 196, 214, 215, 226, 1, 2, 7, 9, 16, 25, 3, 45, 46, 50, 60, 65, 66, 75, 81, 92, 95, 96, 97, 107, 120, 123, 126, 133, 137, 160, 161, 164, 171, 179, 193, 197, 203, 209, 34, 172, 177, 218, 70, 122, 141, 179, 185, 210, 70, 103, 152, 131, 105, 136, 139, 145, 149, 178, 187, 189, 211, 229, 21, 142, 175, 47, 48, 146, 199, 200, 208.

> véritablement un nouveau type de personnel qui échappait aux conceptions traditionnelles prévalant en matière de formation des maîtres. Pour répondre aux exigences nouvelles de cet enseignement de masse, il fallut faire appel à un personnel jeune, relativement inexpérimenté et dont la formation était restée axée sur les qualifications académiques et disciplinaires. Bref, c'est par l'exercice correct de sa charge que l'enseignant de niveau collégial était appelé essentiellement à se définir et à se constituer comme groupe particulier." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol. I, p. 35)

A l'aube des années 80, les enseignants ne sont guère plus préparés pédagogiquement: 83% d'entre eux n'auraient aucune formation psycho- pédagogique, ayant acquis celle-ci "sur le tas", en milieu de travail (45, Fédération des cégeps, Assemblée générale, 1974; 65, Performa, 1973; 75, Riendeau, 1978). A l'heure de l'individualisation et de la personnalisation de l'enseignement, par le moyen, entre autres, de la technologie, "les maîtres sont peu préparés comme pédagogues et encore moins comme technologues" (65, Performa, 1973, p. 11). Leur rôle, tendant à évoluer vers un modèle plus dynamique, centré sur l'étudiant, implique des "habiletés nouvelles" (65, Performa, 1973, p. 11). Le collège actuel exige donc des maîtres modernes une aptitude à "structurer" l'apprentissage de l'étudiant agent-principal-de-son-apprentissage et à lui "fournir les outils nécessaires à cette fin" (65, Performa, 1973, p. 11). Ce dernier, d'ailleurs, s'attend à beaucoup de la part de ses professeurs, sur lesquels il exerce une pression, et ceux-ci disposent de peu de moyens pour rencontrer ces attentes et atténuer cette pression.

> "Lorsque cette pression va dans le sens d'un changement de pédagogie et s'exerce "sans pitié", elle provoque à coup sûr une grande tension et parfois un défi trop grand. En effet, pour répondre à cette pression le professeur ne dispose que de sa formation antérieure qui n'était pas tournée vers la pédagogie. Quand par bonheur elle l'était, cette formation le préparait bien peu à travailler dans cet univers effervescent qu'est le cégep." (46, Fortier, 1974, p. 5)

Quant à ceux — peu nombreux — qui ont reçu une formation en psycho-pédagogie, beaucoup affirment qu'elle n'est pas idoine ni suffisante:

> "L'acte pédagogique dans sa grande simplicité renferme un art et une science très complexes car il joue avec la volonté des individus, leur imagination, leur aptitude de créativité, leur façon de voir les choses, leur intelligence et leur sensibilité. Le désir de connaître, le besoin de faire des apprentissages, le goût de tenter des expériences et de se faire un chemin bien personnel dans la vie sont des éléments vitaux inaliénables qui se rattachent directement à la santé psychologique et mentale. Ils sont aussi importants que la santé physique. Et pourtant on exige de quatre à cinq ans d'études universitaires pour préparer un médecin alors que l'on se contente encore d'une petite année de psycho-pédagogie composée de morceaux hétéroclites pour préparer un professionnel de l'enseignement." (214, Sabourin, 1975, p. 67)

Trop "livresque", c'est une formation "isolée" que le professeur "subit sans vie réelle" (81, Sabourin, 1976). Axée sur la discipline, elle ne met pas assez l'accent sur la didactique; aussi, préoccupés surtout du savoir à transmettre, la plupart des enseignants auraient peine à "véhiculer du vécu" (35, Fédération des cégeps, 1970). Leur compétence "véritablement spécifique au service des étudiants" ne dépasserait pas, dans la plupart des cas, leur seule "expérience de vie" (110, Cégep de Maisonneuve, 1970).

Qui plus est, les professeurs du collégial — comme ceux du secondaire — ne sont pas tous à leur place, semble-t-il, dans cette profession d'enseignant. Pour certains, on n'insiste pas assez dans leur formation sur un aspect pourtant essentiel de la fonction enseignante: la capacité de dialoguer[1]. Pour d'autres, la compétence du professeur, plus qu'une question de diplômes et de scolarité en péda-

---

1. Voir partie I, chapitre 5, 5.2.

gogie, se définit surtout en référence à la personnalité de ce dernier. Jusqu'ici, on aurait insuffisamment tenu compte de ce facteur dans l'embauche du corps professoral: "Dans le recrutement hâtif d'une armée d'enseignants nouveaux, les normes de sélection n'ont pas tenu un compte suffisant de la personnalité des candidats". (218, Surprenant, 1975, p. 17)

6.2 L'"évaluation" de l'enseignant par la communauté collégiale et extra-collégiale

Parmi tous les jugements portés sur le professeur de collège et consignés dans notre bibliographie, les plus sévères sont en majorité émis par des administrateurs et des membres du personnel non-enseignant des collèges. Pour plusieurs d'entre eux, le professeur est d'abord un "donneur de cours", participant peu à la vie du collège et trop friand de pouvoir au sein de l'institution. Telle quelle, la situation de l'enseignant leur paraît déjà enviable à ce point de vue; les enseignants ne peuvent sans cesse accroître les avantages de leurs conditions de travail sans s'attendre à un accroissement proportionnel de leur responsabilité, cette responsabilité passant par un apprentissage toujours meilleur de la part de l'étudiant: "La participation (...) doit être fondée sur la compétence et la responsabilité (...) et non plus être enfermée dans des paragraphes filandreux..." (3, Arpin, 1974, p. 8)

Quant au partage des pouvoirs, il n'appartiendrait plus aux seuls enseignants d'avoir droit à une participation au sein du collège. De nouveaux syndicats sont apparus qui revendiquent pour leurs membres un même partage (3, Arpin, 1974).

Quelques collèges néanmoins ne manquent pas, à l'occasion de certaines études ou sondages, de rendre hommage à leurs enseignants et de voir en eux les responsables de leur bonne réputation aux yeux des étudiants et du public en général.

> "La sélection d'un corps professoral de qualité et la mise sur pied très tôt d'activités de perfectionnement pédagogique, la publication de documents didactiques et le leadership de plusieurs professeurs à l'extérieur du collège (coordination des programmes, recherches, colloques, missions) furent des facteurs importants de cette réputation." (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, pp. 39-40)

Chez le grand public, ce sont tantôt des sondages, tantôt des interprétations lancées en son nom, tantôt des commentaires de journalistes, qui révèlent des perceptions plutôt négatives de l'enseignant, considéré surtout sous l'angle de son action syndicale.

> "'Les syndicats d'enseignants détiennent le pouvoir réel dans les institutions d'éducation'. 'Les administrateurs locaux ont peur des syndicats au point d'en être paralysés'. Tels sont les commentaires qui circulent chez les administrateurs, les professionnels, les journalistes, la population en général." (147, Fédération des cégeps, 1971, p. 14)

Les griefs du public débordent aussi l'aspect strictement syndical de la classe enseignante, pour s'attacher à des "réalités" plus intrinsèques (résumées ici par le ministère de l'Éducation):

> "Les griefs ne manquent pas: défaut de rigueur intellectuelle, tâtonnements, sinon extravagances de certaines méthodes de travail, lacunes criantes dans des apprentissages de base comme celui de la langue maternelle, contenu incohérent de certains cours, sans compter les tiraillements trop fréquents et parfois les conflits ouverts entre administrateurs et syndicats..." (62, ministère de l'Éducation, 1978, pp. 33-34)

Ce jugement du public serait en grande partie déterminé par les "choix" présidant à la création des cégeps, qui n'ont pas été sans "heurter" l'opinion, trop portée à identifier parfois au collège classique traditionnel le cégep, oubliant que les deux institutions découlent de prémisses fort différentes.

> "Alors que les gens avaient rêvé que leurs enfants fréquenteraient un collège comme celui qu'ils avaient connu ou imaginé, la réalité était autre. L'ordre, le conformisme, l'orthodoxie et l'autorité étaient remplacés par l'autonomie des personnes, le pluralisme idéologique et une certaine démocratie; les étudiants étaient à la recherche de nouvelles valeurs." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 19)

Parmi ces "choix" qu'il a fallu faire, plusieurs plaçaient le cégep "à l'avant-garde de la société québécoise".

> "Au plan éducatif, les cégeps sont sûrement à l'avant-garde de la société québécoise actuelle, en plusieurs domaines: développement du secteur socio-culturel, intégration du politique à la vie de la cité éducative, libéralisme face à certaines attitudes de marginalité, pédagogie fondée sur l'apprentissage des rôles, etc. Bon nombre de ces choix heurtent la conception traditionnelle de l'école et ne vont pas sans provoquer des jugements sévères qui prennent leurs points de comparaison dans des systèmes scolaires fermés et fondés sur le contrôle détaillé et l'uniformisation sécurisante." (45, Fédération des cégeps, Assemblée générale, 1974, p. 21)

L'avènement des cégeps a coïncidé au Québec avec l'affirmation du "pluralisme culturel et l'éclatement de la culture occidentale" (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 19). Ces deux phénomènes devaient nécessairement influer sur la pédagogie dans son ensemble, les relations de travail en général et, partant de là, conditionner quelque peu le jugement du public envers les artisans eux-mêmes du collège, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants.

> "L'enseignement magistral n'avait plus le monopole des formules pédagogiques, le professeur n'était pas toujours le maître à penser, les étudiants participaient à la gestion de leurs cours et des établissements. L'entrée de ces étudiants à l'université et sur le marché du travail a provoqué des réactions comparables à celles du nageur qui lutte contre la vague. Encore une fois, les CEGEP ne correspondaient pas aux rêves qui avaient accompagné leur création." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 19)

Pour le ministère de l'Éducation, quant à lui, même si les enseignants "se définissent comme des professionnels de l'enseignement, cherchent activement à se perfectionner et, le plus souvent, sont ouverts aux innovations" (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 20), même si "les interrogations persistantes de nombreux milieux sur la qualité de l'enseignement reposent parfois (...) sur des jugements globaux peu réfléchis et véhiculés à la manière de slogans" (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 24), "certaines lacunes, cependant, ont été dénoncées trop fréquemment pour qu'il n'y ait pas là un fond de vérité" (62, ministère de l'Éducation, 1978, p. 24).

> "Bien malin qui ferait la part des bavardages et des critères fondés, car, en matière d'enseignement, on trouve dans les collèges le meilleur et le pire. Mais ces mouvements d'opinion, difficilement mesurables, existent en fait, et un gouvernement démocratique ne peut les ignorer, car ils expriment des dispositions souvent très profondes de l'âme collective." (62, ministère de l'Éducation, 1978, pp. 33-34)

6.3 Les instruments d'évaluation de l'enseignant

Si l'évaluation "c'est fondamentalement une appréciation critique des résultats par rapport aux objectifs" (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 62), on ne peut manquer d'observer que les "appréciations" précédentes, toutes "critiques" qu'elles soient, ne le sont pas majoritairement "par rapport" à des "objectifs" très nettement identifiés. En fait, il ne s'agit pas à proprement parler d'évaluation au sens spécialisé du mot. Ce sont plutôt des jugements énoncés dans des documents ne traitant pas, bien souvent, spécifiquement de cette question, n'y faisant parfois même qu'allusion. D'ailleurs, les travaux consacrés à l'évaluation de l'enseignant de collège québécois, loin d'être légions, feraient même l'objet d'un besoin pressant. Cependant, bien que peu éloquente à ce sujet, la "littérature" que nous avons dépouillée laisse transparaître nettement quelques critères d'évaluation

de l'enseignant, mettant en lumière soit des modes d'évaluation, soit des résultats découlant d'évaluation-"maison", c'est-à-dire effectuées à l'intérieur d'un collège avec des instruments ad hoc, fabriqués sur place. La plupart du temps, ces critères s'avèrent surtout d'ordre "administratifs", portant sur des réalités facilement observables: "présence au cours, ponctualité, respect des échéances fixées pour la remise de notes et des plans de cours" (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 56). On reprochera à ces critères de ne pas faire saisir l'enseignant dans sa fonction spécifique, c'est-à-dire dans son comportement pédagogique. Faute d'instruments ou d'instruments adéquats, ce dernier en serait donc "réduit à s'évaluer lui-même", sans trop de rigueur.

> "Ainsi, l'enseignant en est réduit à s'évaluer lui-même, positivement ou négativement, sans critères basés sur l'atteinte des objectifs pédagogiques. D'où ses rapports plutôt mécanistes avec l'administration où il sera surtout question de la répartition des tâches et des ressources matérielles, aménagement des horaires et des locaux, remise des notes et des plans de cours." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, p. 56)

La formule d'évaluation de l'enseignant qui semble cependant la plus usitée au collégial consiste à faire remplir par les étudiants un questionnaire, dont les questions sont pour la plupart fermées, grâce auquel ces derniers livrent, pour un cours donné, leurs impressions concernant le professeur. Ces questionnaires varient d'un collège et souvent d'un département à l'autre. Dans certains collèges, chaque département a vu à l'élaboration de son questionnaire et se charge de l'administration complète du sondage, gardant même secrets les résultats obtenus, seuls le professeur concerné et le chef du département en prenant connaissance. Il existe aussi, depuis plusieurs années, à l'échelle de tout le réseau, un questionnaire, le test Perpe, qui permet aux enseignants, sur une base volontaire, de s'enquérir auprès de leurs étudiants

de leur insatisfaction vis-à-vis de certains aspects de la relation professeur-étudiants[1].

Le questionnaire, rempli en classe par les étudiants, apparaît donc comme la formule prépondérante, sinon la seule, par laquelle on "évalue" les professeurs du collégial. Plusieurs documents rassemblés dans notre bibliographie sont justement des rapports de sondages effectués auprès d'étudiants, révélant le jugement de ces derniers sur leurs professeurs.

6.4 L'évaluation de l'enseignant par les étudiants

Une des choses étranges qu'il nous a été donné d'observer au cours de cette synthèse, c'est que les opinions des étudiants concernant leurs professeurs, leurs attentes, leurs besoins, enfin leur "désirable", varient quelque peu, considérablement même parfois, suivant qu'ils sont le fruit d'une expression directe de leur part, par l'entremise de sondages, ou qu'ils sont interprétés ou formulés en leur nom par leurs aînés, sans le biais de recherches empiriques. D'autres que nous auront d'ailleurs noté ce paradoxe:

> "Il y a une quantité des stéréotypes qui sont continuellement charriés à leur sujet (les étudiants); des idées et des jugements tout faits, anciens ou nouveaux. On décide sans examen de leurs besoins, de leurs réactions, de leurs capacités, de la façon dont ils doivent réagir, etc. etc... Que de choses on affirme en leur nom et à priori. Beaucoup de nos idées sur eux sont idéologisées, beaucoup ne tiennent compte que d'un petit nombre de bien pourvus au plan socio-culturel ou, à l'opposé, bien des stéréotypes sont tirés du petit nombre des mal intégrés. Très peu des idées les plus courantes tiennent compte du grand nombre de la masse réelle et authentique, que nous avons mission d'éduquer." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 41)

---

1. Voir, sur Perpe et un autre test, la partie I, le chapitre 5, 5.3.

L'une des illustrations les plus éloquentes de cette disparité tient à l'exposé magistral[1]. Suivant bon nombre d'études — non empiriques pour la plupart — les étudiants favoriseraient les méthodes dynamiques, reposant sur la pratique, le vécu, et la formule pédagogique qu'ils privilégient le moins serait l'exposé magistral. Or, nombreux sont les rapports de sondages effectués auprès d'étudiants qui, au contraire, révèlent chez eux un fort attachement envers cette aproche pédagogique. Bien qu'elles existent, rares sont les recherches empiriques qui soutiennent le contraire (parmi celles qu'il nous a été permis d'analyser, en tout cas)[2].

Même lorsque, impliqués dans une expérimentation pédagogique, les étudiants ont le choix entre plusieurs approches pédagogiques, la plupart optent pour l'exposé magistral (166, Giangi, 1978). Plusieurs disent préférer les méthodes directives avec un encadrement rigide aux formules non-directives favorisant l'autonomie (137, Denis, 1971), allant même jusqu'à réclamer davantage d'exposés magistraux (172, Howe, 1977). Si de son côté l'enseignant met beaucoup l'accent sur la transmission du savoir, il n'est pas rare de constater à travers ces sondages que l'étudiant privilégie également l'acquisition du même savoir, insistant à l'occasion pour qu'on accorde encore plus d'importance à cette dimension de l'acte pédagogique (179, Landry, 1975).

L'attachement des étudiants de collège aux méthodes directives s'explique-t-il en termes d'insécurité? C'est ce que d'aucuns prétendent: "L'enseignement magistral, c'est pour les étudiants la solution de sécurité maximum et c'est, semble-t-il, ce qu'ils désirent avant tout" (161, Gagné, 1971, p. 27).

---

1. Voir au sujet de l'exposé magistral, la partie II, chapitre 2, 2.4, et aussi la partie I, 3.2.

2. Notons toutefois qu'une étude empirique récente (1980) (18, Comité pluridisciplinaire pour la commission des directeurs des services pédagogiques de la fédération des cégeps (Lalibertê, Jacques), 1980) confirme ce point de vue. S'agit-il ici d'une nouvelle réalité? Rappelons que 1980 est la date limite de nos investigations.

D'autres verront dans cet "attachement" un substrat de l'éducation antérieure de l'étudiant, acquise aux autres niveaux d'enseignement:

> "L'étudiant ou mieux le "s'éduquant" nourrit une certaine image du professeur, une certaine image de l'autorité; il a certaines attentes particulières vis-à-vis des attitudes et comportements du professeur, vis-à-vis des expériences d'apprentissage; la participation, l'auto-évaluation peuvent lui paraître inutiles ou superflues. S'il a été habitué à une école coupée de la vie et de son expérience vécue, s'il est habitué à la transmission unilatérale des connaissances par le professeur, des méthodes axées sur la primauté de l'activité éducative lui sembleront difficilement acceptables." (149, Fédération des cégeps, 1971, pp. 60-61)

Souvent, à leur arrivée au collège, les étudiants, confrontés pour la première fois à une prise en charge de leurs apprentissages, obligés à une autonomie plus grande, se "sentent poussés dans le dos, forcés à travailler et, au début du moins, ils ont l'impression que le professeur ne veut rien faire" (163, Gaudreau, 1974, p. 18).

Quoi qu'il en soit, les évaluations étudiantes de l'enseignant de collège se font en général positives. D'ailleurs, au nombre des perceptions exprimées dans les documents rassemblés par cette recherche, ce sont celles des étudiants qui, de loin, s'avèrent les plus positives. Gardons-nous toutefois de conclure à une totale satisfaction de leur part. Il est des aspects de la relation professeur-étudiants, bien sûr, qui suscitent une certaine insatisfaction chez plusieurs d'entre eux.

Dans l'ensemble, les étudiants se disent satisfaits de l'enseignement reçu, trouvent leurs professeurs compétents et l'encadrement qu'ils leur ont prodigué suffisant. Ce serait là d'ailleurs le point

générant la plus grande satisfaction souvent chez les étudiants. Si l'on se fie aux réponses de ces derniers à un questionnaire Perpe, "le professeur-type du collégial réussit bien à organiser son enseignement": la matière est quantitativement suffisante, les cours "substantiels", les contrôles plus ou moins nombreux mais adéquats (161, Gagné, 1971). En classe, la relation professeur-étudiants, dans l'ensemble, ne provoque pas de mécontentement chez l'étudiant. Ce dernier se montre la plupart du temps satisfait des méthodes pédagogiques employées par les enseignants et ne répugnerait à un usage varié de celles-ci. Le contenu des cours se mérite la satisfaction de la majorité, bien que cette satisfaction semble vécue parfois avec moins d'intensité du côté général que professionnel, les étudiants du professionnel estimant plus que ceux du général la contribution du contenu des cours à leur formation "professionnelle". Très peu d'étudiants sont insatisfaits des travaux exigés par leurs cours (peut-être y en a-t-il un peu plus cependant à l'intérieur des cours communs): dans l'ensemble, on trouve que ces travaux sont utiles et font plus appel aux capacités de synthèse, à l'imagination et à la créativité qu'à la seule mémoire (97, Bielinski et Brais, 1971-1972).

Les étudiants rencontreraient peu leurs professeurs en dehors des heures de cours. Ceux qui le font, toutefois, reconnaissent qu'il est "facile de discuter avec un professeur" et que la plupart des enseignants "sont favorables à des échanges avec les étudiants" (97, Bielinski et Brais, 1971-72, vol. II, p. 139). Ceux qui rencontrent leurs professeurs hors de la classe "ont tendance, plus que les autres étudiants, à juger favorablement leurs professeurs"; (97, Bielinski et Brais, 1971-72, vol. III, p. 14) ils trouvent ces derniers "très ouverts" à leurs problèmes, "que ce soit pendant ou en dehors des cours" (97, Bielinski et Brais, 1971-72, vol. III, p. 13). Il semble, à cet effet, qu'il y ait une relation entre le degré d'implication de l'étudiant dans l'activité éducative et ses habitudes de fréquentation du bureau de l'enseignant:

> "La fréquence de ces rencontres avec les professeurs (va) de pair avec le sentiment d'une plus grande implication dans les méthodes pédagogiques, les contenus de l'enseignement et les modes d'évaluation du travail étudiant." (97, Bielinski et Brais, 1971-72, vol. III, p. 14)

Une fois à l'université, les étudiants soutiennent qu'au cégep les contacts entre les professeurs et les étudiants "étaient plus faciles et plus courants", que les professeurs étaient plus "décontractés" au cégep (43, Fédération des cégeps, 1977).

La participation des étudiants à l'élaboration du cours s'exercerait surtout dans le choix des travaux à exécuter; ils se disent consultés davantage dans le domaine des modes d'évaluation de leurs travaux que dans celui des méthodes pédagogiques ou des contenus de cours. C'est peut-être à ce point de vue, d'ailleurs, que l'insatisfaction étudiante est le plus marquée. Comme les enseignants, les étudiants accordent une très haute importance à leur participation aux décisions. La majorité des étudiants considère que le pouvoir de décision dans leur collège est centré aux mains de l'administration; les professeurs, quant à eux, ne sont pas perçus comme détenant un pouvoir bien plus grand que le leur et on ne souhaite pas pour eux une situation plus avantageuse à ce point de vue. Toutefois, les étudiants pensent que les enseignants devraient avoir plus à dire dans l'application du régime pédagogique proprement dit à l'intérieur du collège que la direction du collège, le conseil d'administration et le ministère de l'Éducation. Ils ne croient pas être considérés par les autres groupes du collège comme des "interlocuteurs valables": ce serait là le facteur principal, selon eux, du faible degré de leur participation aux décisions concernant la vie collégiale dans son ensemble.

Un autre sujet de mécontentement souligné à quelques reprises chez les étudiants: le recours peu fréquent du professeur aux techniques audio-visuelles. Certaines enquêtes révèlent à cet effet que "plus fréquente est l'utilisation des techniques audio-visuelles, moins les étudiants se disent insatisfaits" (159, Gagné, 1972, p. 192). Cette

question de "techniques" ou de méthodes pédagogiques prend plus d'importance chez les étudiants quand il s'agit des cours communs, envers lesquels, rappelons-le, leur satisfaction est plus que mitigée. La motivation, au départ, des étudiants vis-à-vis de ces cours est souvent à son plus bas[1] (225, Tremblay, 1972). Appelés à se prononcer sur ces cours, ils en profitent parfois pour laisser libre cours à leur "défoulement": il semble que les professeurs soient souvent "l'incarnation concrète des problèmes" que pose l'existence des cours obligatoires (126, Chamberland, 1974). Les étudiants se montreront sévères dans leur évaluation de ces cours; ils acceptent difficilement l'échec en ces matières, celles-ci jouissant de moins de considération que les autres. Certains y jugeront l'évaluation de leurs travaux trop rigoureuse et même, dans certains cas, partiale (126, Chamberland, 1974). Au plan de l'apprentissage, beaucoup d'étudiants affirment ne rien apprendre d'"utile" et ne rien avoir retenu de ces cours. Cette attitude serait encore plus marquée chez les étudiants du secteur professionnel: ces derniers considèrent que les cours communs sont trop "éloignés d'eux et de leur vécu".

6.5 Impressions, perceptions et évaluations...

Quoi qu'on ait dit sur la satisfaction ou l'insatisfaction des étudiants relativement à leurs professeurs, il demeure ardu, faute peut-être d'instruments adéquats ou d'analyses pertinentes, d'en préciser davantage les objets et, encore plus, les motifs. L'heure semble plutôt aux impressions et aux perceptions.

> "... interrogés sur des points précis, les étudiants s'estiment généralement satisfaits. Lorsqu'ils soulignent des aspects négatifs, ils font alors référence à quelque chose de réel, mais de difficile à cerner, fait de perceptions, d'impressions, d'aspirations, d'attentes, d'anxiété, de lassitude qu'on définit très vaguement sous le terme de climat, d'ambiance, ou de mentalité." (137, Denis, 1971, p. 13)

1. Voir, partie II, chapitre 1, 1.2. La remarque au bas de la page 184 pourrait également être faite ici...; voir aussi les documents 97 et 123.

C'est l'essentiel de ce que reprochent plusieurs enseignants — entre autres — aux formules d'évaluation en cours actuellement dans beaucoup de collèges, même à certains questionnaires jouissant d'une bonne presse à l'intérieur du réseau. Pour eux, l'acte éducatif fait partie d'un tout dont il ne saurait être dissocié, ceci lui conférant un caractère "relatif":

> "L'éducation est donc essentiellement une oeuvre sociale, une action collective, et ne peut, en aucun cas, se résumer en une simple interaction entre le professeur et l'étudiant. C'est dire que l'évalution de l'enseignement d'un professeur est une tâche quasi impossible puisqu'il faudrait délimiter, dans cette action sociale, le champ de responsabilité exclusive du professeur." (142, Faulkner et autres, 1979, p. 1)

Toute évaluation comporte une grande part de subjectivité; quand on propose d'évaluer l'enseignement, il serait, pour certains, irréaliste de croire qu'on n'évalue pas en même temps l'enseignant: c'est pourquoi il "faudrait" redoubler de prudence à cet égard (142, Faulkner et autres, 1979). Dans une perspective de perfectionnement de l'enseignant, une évaluation de l'enseignement s'avère sans doute nécessaire; à cette fin, plusieurs voies sont dites praticables, parmi lesquelles l'aide des étudiants, de même que celle des collègues, n'est pas à négliger. Cependant, la prudence dans ces questions "d'évaluation" reste de mise, compte tenu de la relativité de l'image du "bon professeur" véhiculée tant par les étudiants que les professeurs ou les fabricants de tests.

C'est pourquoi des tests comme Perpe susciteront l'ire de plusieurs professeurs, qui verront en lui l'exemple-type de la subjectivité érigée en science exacte. L'argument principal des pourfendeurs de ce mode d'évaluation tire son fondement du fait que la plupart de ces tests s'en tiennent à l'exploration de "l'état psychologique des étudiants, tout comme le ferait une enquête sociologique" (133, Collin et Osana, 1971, p. 282). Perpe, par exemple, ne rassemblerait pas les critères indispensables à tout instrument de mesure qui se veut scientifique, c'est-à-dire "un donné quantifiable objectivement, un critère objectif d'évaluation et une échelle de mesure" (133, Collin et Osana,

1971, p. 283). Ce genre de test ne ferait ressortir que les perceptions des étudiants, donc ne dépasserait guère la pure subjectivité de ces derniers face à la réalité pédagogique, elle-même "stratifiée arbitrairement". De plus, ces tests contournent l'essence même de l'activité pédagogique, c'est-à-dire le contenu. Ils ne mesurent aucunement les acquisitions réalisées par les étudiants et pourraient difficilement le faire, surtout dans une perspective de formation intégrale de l'étudiant telle que prônée par un concept "organique" d'éducation[1]. Un test comme Perpe, par exemple, faisant ressortir strictement l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis de certaines facettes de la relation professeur-étudiants, ne mesurerait en réalité que "l'écart entre ce qui apparaît aux étudiants et ce à quoi ils s'attendaient" (133, Collin et Osana, 1971, p. 283); ce qui ne constituerait pas une mesure scientifiquement pédagogique.

> "En résumé, la différence entre l'attente des étudiants et leur appréciation de la réalité constitue un degré subjectif d'insatisfaction. Et même si on a transposé en valeur numérique ces phénomènes subjectifs, et bien que ces phénomènes se réfèrent à une situation pédagogique, cette quantification ne fait pas qu'il s'agisse d'une recherche pédagogique." (133, Collin et Osana, 1971, p. 283)

Conséquemment, ce genre de sondage "ouvre la porte à un grand nombre d'abus": ainsi, un professeur voudra d'abord plaire à ses étudiants quitte à négliger la transmission des connaissances. Plus qu'une somme de savoirs accumulés, pour juger de l'efficacité d'un enseignement, il faut mesurer le degré de changement qu'il doit provoquer chez l'étudiant et, partant de là seulement, la valeur de la méthode pédagogique à laquelle ce changement est redevable; ce que Perpe, entre autres tests, ne ferait pas...

Pour les auteurs de l'Activité éducative, "il est impossible de chiffrer, sous forme statistique, la qualité ou les résultats d'une expérience d'apprentissage dans le système scolaire"[2].

---

1. Voir partie I, 5.3.

2. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel, 1970-71, p. 63.

> "Il est plus facile d'évaluer le rendement de certaines acquisitions dont les objectifs sont plus limités ou simplement très déterminés. Tel est le cas pour des apprentissages précis qui se rapprochent des automatismes, comme celui du calcul, de la lecture et de l'orthographe. Il est déjà plus difficile d'apprécier le rendement du système au sujet de l'apprentissage d'une science au niveau collégial. Mais il devient très difficile d'évaluer avec des mesures précises les changements survenus dans les attitudes profondes d'un étudiant, la qualité durable qu'elle aura dans le cours de sa vie, le goût que l'étudiant a développé pour contribuer à son éducation; et pourtant ce sont là des avantages bien supérieurs à l'acquisition de connaissances précises ou d'un savoir déterminé."[1]

De plus, il ressort d'une étude portant sur "l'influence des caractéristiques du professeur et du contexte de l'enseignement sur l'évaluation étudiante du professeur" (210, Renaud, 1975) que les deux principaux facteurs semblant influencer les étudiants dans leurs jugements face aux professeurs sont la matière enseignée et la sévérité dans la correction des travaux et des examens (210, Renaud, 1975). Dans certains cas, "les professeurs et les étudiants réagissent plus aux aspects académiques de l'enseignement qu'aux aspects plus personnels" (210, Renaud, 1975 p. 11): les professeurs adaptent leurs "comportements pédagogiques plus à la matière enseignée et à leurs exigences scolaires qu'à leurs caractéristiques sociales, professionnelles ou personnelles" (210, Renaud, 1975 p. 11); les étudiants, pour leur part, font dépendre leur insatisfaction ou leurs désirs davantage de la matière à apprendre et de leur "succès scolaire" que des traits personnels de l'enseignant (210, Renaud, 1975).

La subjectivité, qu'elle qu'en soit la cause, semblerait donc difficilement évitable en matière d'évaluation de l'enseignant.

---

1. Idem, p. 67.

> "L'évaluation de la performance des professeurs dépend beaucoup également des personnes qui effectuent les évaluations. Qui que soient les agents d'évaluation, i.e. les étudiants, les collègues, l'administration, il faut s'attendre à ce que les valeurs et les conceptions des uns comme des autres quant au rôle du professeur de niveau collégial, affectent leurs perceptions de la performance de ce dernier." (80, Sabourin, 1975, annexe 12, p. 2)

C'est pourquoi certains jugent impérieux qu'on se dote d'instruments aguerris, capables d'objectivation, s'intéressant à tous les aspects de la fonction enseignante et permettant aux évaluateurs de "faire la part des choses" entre la responsabilité de l'enseignant et celle des autres composantes du collège, sinon de la société tout entière.

TROISIÈME PARTIE

VERS LE PROFESSEUR DE COLLÈGE IDÉAL

Les chapitres précédents laissent entrevoir un enseignant de collège que n'accaparent pas tous les traits souhaités au professeur idéal. Un écart sérieux, en effet, s'établit entre ce qui est perçu dans la réalité et ce qui devrait être. Conscients de ce fossé et soucieux de le combler, plusieurs ont formulé, avec plus ou moins d'insistance, diverses mesures susceptibles de transmuer le professeur de collège "réel" en professeur de collège "idéal".

Parmi toutes les recommandations émises à travers la documentation, certaines, largement diffusées, occupent plus de pages et, à la manière de leitmotiv, reviennent plus souvent que d'autres. Ainsi, pour améliorer la compétence ou l'"efficacité" de l'enseignant, on prônera une évaluation plus "serrée" de sa pratique, remettant d'ailleurs en question le système de certification et de rémunération actuel et l'acquisition automatique de la permanence; dans le même but, tous sont d'avis que la formation de l'enseignant de collège est à repenser — d'aucuns diront "penser" —, ainsi que la nature des activités de perfectionnement auxquelles ce dernier devrait dorénavant s'astreindre, appuyé en cela par un encadrement plus rigoureux et stimulé par une incitation à la recherche et à l'expérimentation. L'interdisciplinarité, le système d'enseignement modulaire et une participation regénérée au "projet éducatif" représentent les autres "solutions" majeures figurant dans la panoplie des réformes mises de l'avant par les documents consultés.

Voilà donc les thèmes que développera, plus ou moins succinctement, cette troisième et dernière partie. Loin d'épuiser le sujet, nous ne nous arrêterons uniquement que sur ce qu'il y a de plus redondant dans la documentation, négligeant parfois des points de vue dont l'éclaircissement ferait à lui seul l'objet d'autres recherches dépassant nettement les cadres de la présente.

CHAPITRE I

L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT[1]

Une proportion de plus en plus grande du public s'inquiéterait de la qualité de l'enseignement dans les écoles.

> "Lorsqu'on fait le tour de toutes les études importantes et de tous les commentaires sérieux relatifs à l'éducation du niveau cégep, tant sur le plan québécois que nord-américain et même mondial, on constate à l'évidence que la requête de qualité est devenue la priorité majeure." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 60)

On se demande jusqu'à quel point cette qualité n'est pas reliée à la qualité du professeur et à sa compétence. Mais comment évaluer cette compétence? Actuellement, la scolarité constitue le critère principal de sélection des professeurs. Quant à l'évaluation de ces derniers, les critères frôleraient un tantinet l'arbitraire.

Un système plus pertinent d'évaluation de l'enseignant s'impose donc.

> "Unless some manner is found to reward outstanding teaching and some attempt is made to definite what constitutes "effective" teaching or learning, there is slight hope that the public educational system will continue to be more than a glorified form of civil bureaucracy." (229, Wagschal, 1979, 131 p.)

---

1. Principaux ouvrages sur lesquels se fonde ce chapitre: 20, 21, 26, 37, 39, 45, 53, 67, 71, 75, 76, 80, 84, 2, 11, 13, 17, 31, 35, 44, 58, 63, 64, 74, 85, 41, 220, 150, 151, 208, 212, 89, 107, 111, 115, 123, 124, 126, 133, 138, 141, 142, 161, 175, 176, 177 210, 211, 229, 135, 147, 155, 165, 182, 154.

A ce sujet, plusieurs confusions persistent dans la documentation: on ne distingue pas toujours clairement évaluation de l'enseignement et évaluation de l'enseignant, la plupart des ouvrages faisant appel à ces concepts s'attardant plus souvent à décrire le premier que le second. Un point cependant rassemble l'unanimité: l'évaluation de l'enseignant s'inscrit dans le cadre d'une évaluation plus large: celle de l'institution, à laquelle il faut "redonner un sens" (167, Gilbert et Robert, 1976).

Le problème est que, en matière d'évaluation, si l'on en croit certains, le principal reste à faire; non seulement en ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant, mais en ce qui touche l'évaluation de tout le système d'éducation collégial dans son ensemble.

> "Si l'on veut réellement dresser un bilan des collèges, évaluer les résultats atteints par les étudiants, les enseignants et par les institutions elles-mêmes, il faudra disposer de données sûres, mettre en place des mécanismes d'évaluation. Si l'on veut dépasser le niveau des observations, du bon sens, des perceptions, des opinions éclairées, avec tout ce que cela comporte de fragilité, il faudra les appuyer sur des données plus nombreuses, plus précises, plus significatives, sur des grilles d'évaluation de type moins impressionniste, sur des "indicateurs" de performance plus objectifs."[1]

La seule évaluation au sens propre et véritablement structurée qu'ont connue jusqu'ici la plupart des enseignants de collège mesurait leur compétence académique ou disciplinaire et ce, avant même que ceux-ci ne débutent dans "le métier" d'enseignant. Maintenant que "du spécialiste d'enseignement disciplinaire que l'on connait, l'enseignant doit devenir

---

1. Paul-Émile Gingras, Les Réactions au rapport Le Collège, p. 39.

un agent d'éducation" (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol. 1, p. 193), il importe que sa performance pédagogique fasse également l'objet d'une évaluation pertinente. Actuellement, la compétence pédagogique est reconnue à l'enseignant automatiquement, avec l'acquisition de la permanence; or, pour plus d'un, il s'agit là d'une prétention dénuée de fondement et à laquelle il presse de mettre un terme. L'évaluation et son corrélat, le perfectionnement, s'inscrivent au nombre des composantes essentielles et modernes de la vie d'un collège (62, ministère de l'Éducation, 1978) et, en particulier, de celle de ses enseignants.

> "Dans le contexte d'une pédagogie en évolution, nous estimons qu'il est impensable d'attester qu'un individu est, donc sera pour le reste de sa carrière, compétent à remplir telles ou telles fonctions. En effet, la compétence devant évoluer, on ne saurait parler d'une reconnaissance définitive de celle-ci, comme s'il s'agissait d'un bagage acquis à un moment donné et pour toute la durée de la vie professionnelle." (44, Fédération des cégeps, p. 5)

On juge inadmissible que, dans l'état présent des choses, on ne puisse discerner à l'intérieur d'un collège le professeur compétent du médiocre: "Le système actuel ne permet aucune différenciation entre l'enseignant compétent et l'enseignant médiocre. Cette lacune devrait être corrigée" (150, Fédération des cégeps, 1974, p. 12).

L'enseignant devrait donc, à différents intervalles, faire la preuve de sa compétence et s'engager dans un processus de perfectionnement "continu".

1.1 Certification, rémunération et fonction enseignante

Pendant plusieurs années, — jusqu'à ce que le "livre blanc" sur les collèges n'en décide autrement — les enseignants du collégial, concernés théoriquement par le règlement no 4, régissant la

certification des enseignants des niveaux scolaires inférieurs, en ont craint l'application en milieu collégial. Ce règlement précisait certaines exigences auxquelles devait se conformer la qualification de l'enseignant: l'équilibre de la personnalité, la maîtrise de la langue d'enseignement, la connaissance du champ d'enseignement, les connaissances théoriques de nature psycho-pédagogique, les aptitudes à la pratique de l'enseignement (stages), la connaissance du système scolaire québécois et la compétence dans l'exercice de la profession. Certains reprochaient au règlement no 4 d'établir des "liens trop directs entre le ministère et le personnel enseignant des collèges", souhaitant même voir "rayer la certification des maîtres (...) du vocabulaire du collégial" (44, Fédération des cégeps, non daté, p. 14). Pour plusieurs, c'est le système au complet de la certification et de la rémunération qu'il faut restructurer. Si l'on veut évaluer la compétence de l'enseignant en accordant la primauté à la fonction d'enseigner, il faut modifier les critères actuels de la rémunération, basés en grande partie sur la scolarité et l'accumulation automatique des années d'expérience. La principale lacune du système de classification des enseignants serait "d'avoir très peu de choses à voir avec la fonction même d'enseigner" (150, Fédération des cégeps, 1974, pp. 35-36).

> "A long terme, nous croyons nécessaire de trouver, comme base du système de rémunération des enseignants, des facteurs autres que la scolarité et l'expérience qui puissent susciter une réelle motivation au travail, tels la valeur du travail fourni et la façon dont le travail est fourni. La tâche même de l'enseignant est un facteur qui doit avoir une influence au niveau de la rémunération." (150, Fédération des cégeps, 1974, p. 12)

Parallèlement, il faudrait encourager l'enseignant à un dépassement de soi constant et à une plus grande préoccupation de sa part à la "chose pédagogique". C'est pourquoi la fonction enseignante doit être valorisée (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975): il importe de définir clairement la tâche et le statut du professeur de collège

(53, Hallé et autres, 1975), de manière à le situer sans équivoque à l'intérieur du projet éducatif.

La fonction de l'enseignant se fait de moins en moins facile "du fait que l'enseignement et l'école se trouvent, par la force des choses, au centre du conflit des valeurs". C'est donc "en posant le problème des valeurs" et en revisant ses "orientations pédagogiques" que le collège pourra "sortir du climat de conflit permanent" qui le caractérise (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 68). A ce moment-là, chaque groupe impliqué dans la vie collégiale, celui des enseignants en particulier, trouvera un sens à son travail. Le professeur sachant clairement ce qu'on attend de lui, il sera plus simple d'envisager les critères permettant d'évaluer la façon dont il s'acquitte de sa tâche.

CHAPITRE 2

LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT[1]

2.1 La formation initiale

La pauvreté de la formation psycho-pédagogique de l'enseignant du collégial a fait jusqu'ici couler beaucoup d'encre et, de l'avis d'un très grand nombre d'auteurs, se doit d'être corrigée. Les professeurs de collège, à l'instar de leurs collègues des niveaux d'enseignement primaire et secondaire, doivent recevoir une formation initiale, celle-ci devant comprendre certaines composantes: la maîtrise de la matière enseignée, la connaissance des processus d'apprentissage, la connaissance des caractéristiques socio-économiques des clientèles de l'école et une initiation à la problématique des élèves souffrant de troubles d'apprentissage ou d'adaptation (17); somme toute, la formation initiale du futur enseignant de collège doit graviter autour de l'acte d'enseigner. Elle devrait viser l'intégralité de la personne et ne pas "se limiter à la seule dimension intellectuelle ou au seul savoir ou savoir faire professionnel" (52, Groupe de travail sur la formation des maîtres (Université de Sherbrooke, 1976, p. 40).

Déjà le Rapport Parent, affirmant que "toute réforme scolaire importante doit commencer par les enseignants et accorder la primauté

---

1. Principaux ouvrages auxquels se réfère ce chapitre: volume I, au complet; 165, 184, 186, 215, 220, 226, 89, 142, 211, 214, 229, 93, 99, 103, 108, 112, 135, 152, 161, 167, 178, 212, 218, 206, 50.

à leur formation"[1], préconisait pour les professeurs de "l'institut" des cours de psychologie et de sociologie, une initiation à l'orientation et même des stages auprès d'enseignants en exercice, "de manière à favoriser une plus vaste expérience et une plus grande polyvalence des enseignants"[2]. Certains iront plus loin et proposeront à cet effet une "approche interdisciplinaire" dans les programmes de formation, afin d'obtenir du professeur une polyvalence individuelle et des contacts ouverts avec les autres disciplines. Ces programmes rassembleraient tous les futurs maîtres dans la même salle de cours: professeurs d'université et de cégep y compris. Ce mode de formation regrouperait tous les futurs maîtres à l'intérieur d'une année de cours communs, certaines matières, telle la psychopédagogie, la philosophie, les théories de l'apprentissage, les moyens d'enseignement, etc., formant ce tronc commun. On veut ici faire "éclater cette cloison" qui sépare les professeurs d'un niveau d'enseignement à ceux d'un autre niveau (23, Conseil pédagogique interdisciplinaire, (Repentigny), 1979).

D'autres, d'un point de vue tout à fait contraire, ne sont pas d'accord pour un mixage des niveaux scolaires au plan de la formation, déplorant justement que l'université se soit plutôt intéressée jusqu'ici aux professeurs du primaire et du secondaire, négligeant sensiblement le professeur de collège. Pour eux, l'université a conçu peu de choses en ce qui concerne la formation de l'enseignant de collège et moins encore quant à son perfectionnement (22, Conférence des recteurs, Comité de la formation des maîtres, 1972). Les ressources de l'université demeurent faibles à ce point de vue. Étant donné le nombre très grand de disciplines enseignées au niveau collégial, il faudrait un nombre très élevé de didacticiens; or, ils sont rares et peu d'universités se consacrent à leur formation. Le cégep est une réalité nouvelle; l'université connaît peu ce niveau et ne sait pas encore traduire les besoins de ses maîtres en termes spécifiques. De plus, les programmes

---

1. Rapport Parent, vol. 2, p. 33.

2. Idem, p. 282.

de formation et de perfectionnement ne devraient pas être "alignés": "Formation et perfectionnement doivent constituer deux entités bien distinctes et les deux doivent être envisagées dans une perspective d'éducation permanente " (17, Commission d'étude sur les universités, 1979).

Formation et perfectionnement sont deux concepts inséparables (62, ministère de l'Éducation, 1978). C'est pourquoi la formation jugée idéale de l'enseignant de collège est dite "continue". La "formation pédagogique continue" est un concept clé en matière de formation et de perfectionnement: la très grande majorité des écrits sur la question et postérieurs à 1973 se réfère à la description qu'en fait un ouvrage du même nom, publié par la Fédération des cégeps (37, Fédération des cégeps, 1973).

2.2 La formation continue et le perfectionnement

La formation envisagée sous l'angle d'un cheminement continu se transforme automatiquement en perfectionnement. Dans un esprit de formation "ouverte", le perfectionnement s'axe sur les conditions de la pratique professionnelle ("in service training") et poursuit les objectifs suggérés par les tâches professionnelles de l'enseignant, telle l'acquisition d'attitudes facilitant les relations humaines, d'habiletés à organiser des situations d'apprentissage, de connaissances concernant les média électroniques, des modes d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte ainsi que de leur environnement sociologique.

> "L'enseignant doit être en mesure de pouvoir tirer parti notamment, des données et des progrès marqués au cours des dernières années par la taxonomie, la docimologie, la psychologie de l'apprentissage, les techniques d'animation, de communication, d'enquête et de compilation statistique." (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol. I, p. 193)

Le perfectionnement de l'enseignant de collège doit favoriser le changement, viser, comme la formation initiale, au développement total de la personne, favoriser l'autonomie et la prise en charge par la personne de son activité éducative. Il devrait se définir dynamiquement, suivant l'évolution des institutions d'enseignement et les besoins (41, Fédération des cégeps, 1979). Aussi doit-il développer chez l'enseignant une attitude de recherche et, surtout, répondre à ses besoins réels: "Le savoir théorique qui n'aura pas été rendu nécessaire par la pratique est inutile, sans réalité" (69, Rapport du comité spécial d'études pour le perfectionnement des professeurs en psycho-pédagogie au comité de perfectionnement du collège de Rimouski, 1971, p. 24).

Traditionnellement, dans les collèges, la question du perfectionnement est surtout affaire de crédits financiers, répartis per capita, sous l'oeil attentif du syndicat. Les critères de répartition s'avèrent peu rigoureux: on essaie de répondre aux demandes des professeurs. Ces demandes révèlent la prédominance des besoins personnels des professeurs et le perfectionnement est d'abord une "affaire" individuelle (71, Rhéaume, 1978). Les activités de perfectionnement recherchées par les intéressés (car le perfectionnement se fait exclusivement sur une base volontaire) prennent surtout la forme de cours créditables, universitaires, dans la discipline. Peu d'intérêts sont tournés vers la pédagogie, cette dernière ne constituant pas un des critères d'engagement des professeurs de ce niveau. Augmenter sa scolarité, par là même sa rémunération, semble être, bien que non la seule, la motivation la plus déterminante pour le professeur qui s'adonne à des activités de perfectionnement. De même, l'organisation en cellules départementales de la vie collégiale contribue à diriger l'enseignant vers un perfectionnement axé sur la discipline. Enfin, l'éventualité de l'application du règlement no 4 au niveau collégial a amené beaucoup d'enseignants à se méfier du perfectionnement pédagogique.

L'individualisme caractérise donc, pour beaucoup, les projets actuels de perfectionnement au niveau collégial (71, Rhéaume,

1978); ce qui amène, entre autres conséquences, la formation à l'université de groupes hétérogènes où l'enseignant se sent isolé à l'intérieur de cours dont les contenus ne s'axent pas sur la réalité collégiale mais sur les programmes universitaires, plus ou moins traditionnels.

> "Se perfectionner est un choix "gratuit" laissé aux individus. Cette forme de conduite est renforcée par la non-intervention de l'administration ou des autres instances du milieu à l'égard du perfectionnement." (71, Rhéaume, 1978, p. 70)

Le côté "légaliste" de la convention collective des enseignants pourrait expliquer cette "non-intervention" de l'administration (71, Rhéaume, 1978). Celle-ci, en effet, a inscrit le perfectionnement dans le rapport de force opposant syndiqués et administrateurs. Les fonds accordés per capita aux enseignants deviennent une chasse-gardée du syndicat, que l'administration "respecte" (71, Rhéaume, 1978). Pourtant, outre les besoins des individus, ceux de l'institution devraient aussi être comblés. D'ailleurs, ces deux types de besoins trouveraient une plus grande plénitude en se "confondant":

> "Plus le climat de travail permet à l'individu d'utiliser ses talents, de se sentir responsable de son travail et de recevoir la juste récompense de ses efforts, et plus les besoins et les objectifs individuels tendront à se confondre avec ceux de l'organisation (...)." (41, Fédération des cégeps, 1979, p. 12)

Jusqu'ici, pour plusieurs, l'université s'est peu adaptée aux véritables besoins de perfectionnement des professeurs du niveau collégial. Toutefois, on ne peut nier l'existence de certains efforts d'assouplissement: les seuils d'accueil se sont faits plus flexibles; les certificats se sont multipliés; on a engagé des ressources humaines non-universitaires; on a fait éclater des contenus de cours, lesquels ont généré un grand nombre de programmes différents; on a favorisé des approches favorisant de plus en plus la participation des "étudiants-clients"... participation néanmoins qui n'est pas sans soulever le pro-

blème du partage des responsabilités. A ce chapitre, plusieurs réticences de la part de l'université s'avèrent irréductibles.

Mais, malgré ces quelques assouplissements difficilement consentis, "l'action de l'université par rapport au perfectionnement de l'enseignant, si nous exceptons le secteur de la discipline, se résume jusqu'à maintenant à très peu de choses" (71, Rhéaume, 1978, p. 82). Les programmes universitaires de perfectionnement tiendraient trop peu compte de la spécificité du milieu collégial et susciteraient par là même peu d'intérêt parmi les enseignants; de plus, l'université ne disposerait pas de beaucoup de personnes-ressources au fait du niveau collégial.

Il existe bien dans les collèges certaines pratiques de perfectionnement "en exercice"; mais ce ne sont là que des "amorces de développement qui prennent rarement la forme d'un programme de développement au niveau des enseignants et encore moins au niveau de tout le personnel et au niveau de l'organisation" (71, Rhéaume, 1978, p. 85). Le peu d'autonomie de l'administration locale du collège ou sa trop grande bureaucratisation centralisatrice, le légalisme syndical, la coexistence des secteurs général et professionnel au sein d'une même structure "organisationnelle", le manque de tradition au plan de la consultation extérieure au collège, s'avèrent des facteurs clefs de l'inertie à peu près totale caractérisant la situation générale du perfectionnement dans les collèges ou de la fragilité des "amorces" de perfectionnement en exercice (71, Rhéaume, 1978).

2.3 Un modèle de perfectionnement en exercice: Performa

Le collège critiquant les programmes universitaires et l'université le perfectionnement "en exercice", un modèle cherche à concilier l'attitude des deux niveaux d'intervention: il s'agit de Performa, qui, avec son certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.) "s'appuie à la fois sur la philosophie du "in service educa-

tion" et sur celle d'un programme universitaire de type processuel ou ouvert" (71, Rhéaume, 1978, p. 87).

Le programme Performa se mérite une approbation généralisée et fait l'objet d'une popularité constante à travers la documentation. On trouve qu'en général Performa répond aux attentes réelles des enseignants; ceux qui l'ont expérimenté s'en sont dits très satisfaits. Le point de départ de ce programme a d'ailleurs été l'insatisfaction des professeurs inscrits à des programmes de perfectionnement dans les universités, ceux-ci ne répondant guère adéquatement à leurs besoins du moment. A l'intérieur du C.P.E.C., aucune activité n'est obligatoire et celles-ci se déroulent dans les murs du collège; le professeur peut accumuler au rythme qu'il désire les trente crédits du programme, participant à l'élaboration des objectifs, lesquels sont définis en fonction de ses besoins. La personne-ressource responsable d'une activité de perfectionnement est "locale" et non imposée par l'université. Au point de vue du contenu de l'activité, on utilise surtout le "matériel pédagogique" des participants, le but visé n'étant pas uniquement le savoir, mais aussi le savoir-faire. La participation et l'échange constituent le noeud des méthodes employées. Quant à l'évaluation, les professeurs-étudiants participent à celle de l'apprentissage, comme à celles de l'activité elle-même ainsi que de la personne-ressource. L'Université de Sherbrooke s'engage à fournir à l'institution les services d'un groupe de recherche en éducation pour l'aider à mettre sur pied le programme C.P.E.C. et veiller à sa bonne utilisation. Le perfectionnement de Performa est centré sur la pédagogie, mais les responsables du projet songeraient à une extension du programme: perfectionnement dans la discipline, en audio- visuel, en animation, etc.

2.4 La problématique du perfectionnement au collégial

Une "foule de programmes" se "bousculent" dans le champ du perfectionnement des professeurs (58, Lebel, 1974). On voudrait "nettoyer" ce secteur, où les enseignants ne trouvent pas satisfaction à

leurs besoins, tout en espérant que la formation pédagogique continue, même si elle nécessite un personnel d'encadrement supplémentaire, ne sera pas condamnée à la marginalité (52, Groupe de travail sur la formation des maîtres (Université de Sherbrooke) 1976).

Au niveau collégial, l'unanimité semble établie une fois pour toutes sur la nécessité du perfectionnement de l'enseignant. Il est commun d'affirmer que le professeur de collège n'est pas préparé à assumer pleinement sa fonction; que les effectifs professoraux se sont stabilisés et que le vieillissement va s'installer (ce, après une période de rajeunissement intense); que la fonction enseignante, sous le coup du renouveau pédagogique, tend à évoluer; que la qualité de l'enseignement doit s'améliorer constamment.

Toutefois, cette unanimité au plan de la reconnaissance de la nécessité du perfectionnement n'embrasse pas toutes les vues des différents intervenants impliqués dans la définition des objectifs et des modalités des activités de perfectionnement des enseignants (Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, université, collège, syndicat). L'émergence d'une politique structurée du perfectionnement spécifique au milieu collégial s'avérerait des plus "laborieuses". Peu de travaux sont venus clarifier le sujet (66, Pineau, 1978) et "les quelques évaluations du perfectionnement des maîtres du collégial sont plutôt négatives" (53, Hallé et autres, 1975, p. 95). La situation du perfectionnement au niveau collégial serait une véritable "tour de Babel" (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974).

Le corps enseignant dans les cégeps présente des particularités spécifiques par rapport aux enseignants des autres niveaux scolaires. Il est hétérogène: un grand fossé sépare le général du professionnel; l'appartenance à une discipline devient un facteur primordial de différenciation des tâches et des personnes; l'enseignant cherche une image claire de sa spécificité, perdue entre les niveaux primaire, secondaire et universitaire. Ce qui expliquerait le déclenchement de nom-

breuses crises... crises que n'a cessé de connaître le niveau collégial... crises qui ont eu des répercussions, entre autres, sur les projets de perfectionnement des maîtres du collégial et qui ont montré à quel point le perfectionnement des maîtres de ce niveau était un "véritable noeud d'interdépendances sociales" (67, Pineau, 1976, p. 11).

> "L'émergence d'un système de perfectionnement des enseignants du collégial s'effectue donc à partir d'un milieu collégial et d'un corps professoral en recherche d'identité et d'un système scolaire-universitaire en pleine interrogation." (67, Pineau, 1976, p. 11)

De plus, le perfectionnement touche à l'aspect salarial et à la productivité. A ce point de vue, c'est du côté des enseignants du secteur professionnel que la situation du perfectionnement se ferait le plus chaotique. Pour se perfectionner, ces derniers doivent recourir à un schéma qui ne leur est pas adapté (67, Pineau, 1976). Leur formation ne se définissant pas en termes de scolarité et la rémunération tenant compte surtout de ce critère, il devient clair que les enseignants du professionnel chercheront plutôt à accumuler des crédits pour voir croître leur rémunération. Or, les formules de perfectionnement les plus indiquées pour ce type d'enseignants se révèlent être les stages en milieu de travail. Le malheur consiste en ceci que ces stages, pour la plupart, ne sont pas "comptabilisables" en termes de crédits; ils ne produisent donc aucune incidence sur la rémunération. Pourtant, pour maintenir à jour leurs connaissances, les enseignants du professionnel doivent effectuer ces stages et non pas "s'isoler dans leur plan de cours une fois revêtus de leur permanence" (1, Alain, 1973, p. 7).

Il faut donc songer à des méthodes de recyclage qui permettent à ces professeurs de rester à l'affût des changements technologiques et d'améliorer l'apprentissage des étudiants. Pour plusieurs, il importe de renouveler la pédagogie de la formation des maîtres de l'en-

seignement professionnel en mettant l'accent sur la recherche et l'expérimentation (29, Direction générale de l'enseignement supérieur, Commission de la formation du personnel du système scolaire, 1973).

> "... (le professeur) devrait s'engager dans du travail industriel et plus spécifiquement dans du travail de recherche expérimentale pour le compte de l'industrie..." (35, Fédération des cégeps, 1970, p. 32)

Cette façon de faire favoriserait le perfectionnement dans la discipline: le professeur suivrait l'évolution au jour le jour de la technologie et les besoins nouveaux de l'industrie lui seraient connus.

Certains auraient souhaité une "école de prestige" pour l'enseignement professionnel, qui aurait formé des professeurs et "servi de tremplin" aux étudiants qui auraient voulu aller à l'université; à défaut de cette école, pour valoriser l'enseignement professionnel, il faut y injecter des professeurs ayant de l'expérience pratique et une formation universitaire. On doit aussi trouver pour cet enseignement "des débouchés vers l'enseignement supérieur" (43, Fédération des cégeps, 1977, p. 30).

2.5 Les conditions de la formation pédagogique continue

L'élaboration de programmes de perfectionnement des enseignants dans une optique de "formation continue" exige des conditions très précises de réalisation, amenant des rajustements importants au plan des structures responsables. Ainsi en est-il des seuils universitaires, qui devraient s'assouplir et s'ouvrir à tous les enseignants, qu'ils appartiennent au secteur général ou professionnel. On devrait aussi supprimer le plafond de dix-neuf ans de scolarité dans l'échelle de traitement du professeur, pour permettre une accumulation de crédits "indéfinie" (37, Fédération des cégeps, 1973), non nécessairement à l'intérieur d'un même programme universitaire. Les activités de perfectionnement, quant à elles, devraient se dérouler en milieu de travail et

découler de besoins déterminés par les professeurs eux-mêmes, en collaboration avec une personne-ressource du collège. Il est important également d'élaborer des politiques "locales" de perfectionnement et des mesures d'évaluation et de "réévaluation" vérifiant la pertinence et l'actualité des besoins. Quant aux agents de formation, le collège de même que l'université pourraient désigner un responsable de la "formation pédagogique continue" (37, Fédération des cégeps, 1973).

L'évaluation des programmes de perfectionnement devrait prévoir un mécanisme de diffusion des expériences tentées pour une mise en commun des découvertes "faites sur une base locale et régionale" (37, Fédération des cégeps, 1973) et un processus d'évaluation des systèmes instaurés permettant un "retour critique" et favorisant la découverte de nouvelles pistes de recherche.

L'actualisation de ces principes ne va pas sans rencontrer quelques difficultés. L'instauration de nouvelles formules de perfectionnement demande du temps et, de la part des institutions dispensatrices, des compromis. L'université, par exemple, doit s'ajuster quant à ses seuils d'accueil, assouplir l'ouverture des dossiers scolaires, introduire une plus grande flexibilité dans la durée des programmes, accroître, dans le secteur du perfectionnement, ses budgets et ses ressources humaines, planifier les rapports entre les diverses facultés concernées et... "supporter" des activités hors de ses murs.

Encore faut-il inciter les enseignants, anciens ou nouveaux, à s'inscrire à l'intérieur d'un programme de formation continue. On pourrait instaurer progressivement une formule satisfaisante de certification, en considérant dans le même ensemble formation et certification... le tout, sous le signe de la "souplesse" (37, Fédération des cégeps, 1973).

2.6 Le partage des responsabilités

L'actualisation du concept de la formation pédagogique continue suppose une interaction harmonieuse et cohérente de toutes les instances intéressées par le perfectionnement des enseignants du collégial et la qualité de l'enseignement à ce niveau. Chaque instance concernée par la vie collégiale a un rôle à jouer pour assurer la validité d'un perfectionnement "sur mesure".

Le ministère de l'Éducation, pour sa part, doit augmenter les fonds nécessaires pour l'animation, la recherche et l'expérimentation, axer le perfectionnement dans une perspective de "formation continue" et non de certification traditionnelle, veiller à ce que les activités de formation "soient construites sur le critère de la performance que devra manifester le futur maître" (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974, p. 80) et confier à une personne ou un groupe le mandat d'établir provincialement un système de formation et de perfectionnement.

Quant à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), son rôle consisterait surtout à financer des études sur des aspects précis du perfectionnement, entre autres: sur les moyens à mettre en oeuvre pour établir d'autres critères de "promotion" que celui de l'augmentation de la scolarité; sur les divers modèles de perfectionnement; sur l'évaluation des impacts des activités de perfectionnement; sur la construction d'instruments de détection des besoins, à l'usage des professeurs, et sur les besoins et la non-participation des professeurs à un programme de perfectionnement (41, Fédération des cégeps (Secteur Développement et communications), 1979).

L'université, quant à elle, doit conserver son rôle d'accréditation des activités de perfectionnement, des personnes-ressources ne faisant pas partie de son personnel et assumer l'évaluation des activités de perfectionnement tenues extra muros. Elle devrait se pencher sur une formule de perfectionnement pour les "formateurs d'enseignants" (52, Groupe de travail sur la formation des maîtres (Université de

Sherbrooke, 1976). Dans l'état actuel des choses cependant, pour plusieurs, il ne saurait être question de s'en remettre totalement à l'université pour la formation des nouveaux maîtres et pour le perfectionnement de ceux qui sont déjà en exercice. La définition des objectifs de formation et du perfectionnement devra venir du milieu collégial lui-même (46, Fortier, 1974).

Le collège, en effet, devrait identifier les besoins locaux de perfectionnement, définir, de concert avec les enseignants (ou leur syndicat), les objectifs et les cadres de chaque activité, fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires et coordonner l'ensemble des activités à l'intérieur de son plan de développement pédagogique (45, Fédération des cégeps, (Assemblée générale), 1974); il devrait veiller aussi à l'intégration du perfectionnement à la tâche régulière de l'enseignant et à la synchronisation de tous les objectifs en jeu lors d'activités de perfectionnement: les objectifs "organisationnels", les objectifs du groupe impliqué et les objectifs individuels.

2.7 Perfectionnement, encadrement et évaluation

Nous avons vu, au chapitre précédent, que la forme d'évaluation de l'enseignant la plus usuelle au collégial consistait en un sondage par questionnaire effectué auprès des étudiants et parfois des collègues. Les tenants de cette formule croient qu'elle peut servir au perfectionnement de l'enseignant en lui indiquant ses faiblesses.

Le problème est que, la plupart du temps, cette façon de procéder ne connaît aucune suite, le professeur "évalué" étant simplement informé des résultats du sondage, sans se voir offrir une aide pouvant le guider dans un processus de perfectionnement, sitôt un diagnostic posé.

> "Les instruments d'évaluation procurent un diagnostic sur l'enseignement, mais ne comportent pas d'indication

> sur la façon d'utiliser ce diagnostic pour se perfectionner. Les professeurs doivent souvent se sentir démunis face à l'opérationnalisation du changement qu'ils souhaitent entreprendre. Le conseiller pédagogique peut faciliter cette tâche de planification en apportant des informations utiles sur les diverses techniques d'enseignement." (70, Renaud, 1975, p. 11)

L'évaluation de l'enseignant qui se fonde sur les perceptions étudiantes obtiendrait, au plan du perfectionnement, une efficacité accrue si au "feed-back" étudiant s'ajoutait un support pédagogique:

> "Il est fort probable que l'utilité du feed-back étudiant serait d'autant plus grande que l'aide pédagogique offerte au professeur serait abondante et diversifiée. Ainsi un instrument d'évaluation étudiante aurait probablement une utilité maximale dans un contexte où le professeur peut bénéficier de structures de perfectionnement adaptées à ses besoins d'information et de formation." (70, Renaud, 1975, p. 11)

Jusqu'ici, les enseignants du collégial ont bénéficié de peu d'encadrement pédagogique leur permettant de s'améliorer. Perpe, souvent cité comme un modèle du genre en évaluation étudiante de l'enseignant, n'aurait pas, à proprement parler, abouti à des résultats "concrets" en ce qui a trait à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il manque de personnes-ressources dans les collèges pour éclairer les enseignants sur leurs besoins de perfectionnement, pour "aider le professeur à clarifier la perception qu'il a de sa tâche; l'aider à s'évaluer, à se tailler un programme de perfectionnement sur mesure; l'aider à évaluer sa propre démarche et les résultats obtenus; intégrer le perfectionnement à la vie de travail, avec le secours de la recherche et de l'expérimentation" (81, Sabourin, 1976, p. 195). Pour mener à bien cette tâche, il faudrait davantage de conseillers pédagogiques auprès des enseignants... "autant, pour certains, que de cadres dans une institution..." (214, Sabourin, 1975, p. 78).

2.8 La recherche et l'expérimentation pédagogiques

2.8.1 L'encadrement pédagogique

S'il apparaît important d'encadrer le professeur dans sa démarche de perfectionnement, cet encadrement se fait encore plus impérieux lorsque le professeur se livre à la recherche ou l'expérimentation pédagogique. L'innovation pédagogique représenterait la pierre angulaire du perfectionnement de l'enseignant: "Un perfectionnement non axé sur l'innovation meurt vite et manque d'enracinement" (81, Sabourin, 1976, p. 227).

L'absence ou le peu d'encadrement compterait, rappelons-le, parmi les lacunes importantes de l'expérimentation pédagogique dans les collèges[1].

> "Chaque fois que nous avons entendu parler de renouveau pédagogique nous avons toujours été surpris de voir le peu d'encadrement dont bénéficiaient les professeurs, pour s'impliquer à fond dans des expériences pédagogiques pouvant améliorer les activités d'apprentissage." (43, Fédération des cégeps, 1977, p. 10)

Pourtant, plus qu'une "voie royale" vers le perfectionnement, l'expérimentation pédagogique, de même que la recherche, régénéreraient la motivation de l'enseignant... cette motivation dont souvent on déplore la faiblesse.

> "L'expérimentation pédagogique, croyons-nous, s'impose comme une priorité de base à l'intérieur des mutations et des crises que traverse actuellement l'enseignement collégial. Qu'elle soit un facteur de motivation chez les enseignants ne nous paraît pas devoir faire l'objet d'une démonstration." (20, Commission d'étude

1. Voir partie II, chapitre 1, section 2.1.4.

de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol. I, p. 196)

C'est pourquoi la recherche et l'expérimentation pédagogiques ne sauraient s'exercer sans une forme de contrôle très sérieuse, afin que toutes les chances de succès en suivent l'élaboration.

2.8.2 Les conditions de la recherche et de l'expérimentation

Pour inciter les professeurs à la recherche et à l'expérimentation pédagogiques et rendre celles-ci "efficientes", il importe, en premier lieu, de prévoir un budget spécialement affecté à ce poste (20, Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975, vol. III). Aussi, il faut songer, pour les professeurs-expérimentateurs, à un dégrèvement de tâche, leur permettant de consacrer le temps nécessaire à la planification, l'exécution, la supervision et l'évaluation des expériences ou de la recherche. A cet effet, d'ailleurs, une bonne collaboration des différents services du collège serait de mise; pour certains, cette collaboration devient même une condition sine qua non de toute expérimentation ou recherche pédagogiques: "Toute recherche pédagogique systématique suppose l'interaction continuelle d'une équipe de spécialistes" (158, Gagné, p. 18).

Cette "équipe", en plus d'être soutenue par "d'imposants supports techniques et matériels", se doit d'être interdisciplinaire.

> "Ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'approche interdisciplinaire est particulièrement importante au niveau de l'enseignement collégial. En effet, la complexité des contenus enseignés dans les diverses disciplines exclut toute possibilité pour un chercheur en pédagogie de se poser en spécialiste de l'enseignement de ces disciplines. Aussi, la fusion des compétences respectives du spécialiste en recherche pédagogique et du professeur compétent (académiquement et pédagogiquement) dans sa discipline peut seule assurer une valeur intrinsèque aux projets de recherche effectués dans une discipline spécifique." (158, Gagné, p. 19)

Pour beaucoup, l'interdisciplinarité (souvent confondue avec la multidisciplinarité) devrait s'étendre à toutes les pratiques pédagogiques, innovatrices ou non, car elle favorise les échanges entre les professeurs, répondant en cela aux voeux de plusieurs d'entre eux et corrigeant ainsi une lacune maintes fois soulignée, à l'effet que les enseignants de collège se sentent isolés les uns des autres[1]. Encore plus bénéfique pour l'étudiant, en décloisonnant ses apprentissages, l'interdisciplinarité vient donc au secours des professeurs, en créant entre eux des liens susceptibles de concourir à une véritable formation intégrale de l'étudiant. C'est pour cette raison surtout qu'elle apparaît aux yeux de plusieurs comme une solution pertinente au "malaise" caractérisant la pédagogie et la vie collégiale dans son ensemble.

> "... l'interdisciplinarité n'est pas seulement un concept théorique, mais surtout une pratique: d'abord une pratique individuelle qui ne s'apprend, ni ne s'enseigne, mais qui se vit. C'est une mentalité à acquérir, une attitude face au savoir, une mise en cause de ce savoir face à la vie et à la société. L'esprit interdisciplinaire suppose de la part de l'enseignant une ouverture à autrui, une certaine disponibilité, une propension à la coopération, mais aussi une maîtrise de sa discipline, afin de pouvoir mieux en connaître les ressources et les limites et, de là, reconnaître la nécessité de se servir de l'apport de certaines disciplines et, de desservir d'autres. L'interdisciplinarité c'est une protestation contre le savoir en miettes, contre le cloisonnement des disciplines et des esprits, réponses inadéquates aux problèmes multidimensionnels de la vie. Par le biais de cette méthode, on propose aux élèves et aux étudiants la possibilité d'une connaissance intégrée des divers aspects de l'homme et des multiples facettes de la société dans laquelle ils vivent." (23, Conseil pédagogique interdisciplinaire, (Repentigny), 1979, pp. 15-16)

Le département a un rôle important à jouer en ce qui regarde l'innovation pédagogique dans son ensemble. C'est pourquoi il faut "sensibiliser les équipes départementales à cette dynamique de l'innova-

---

1. Voir partie II, chap. 1, 1.3 et chap. 5, 5.3.3.

tion que ce soit par l'intermédiaire du responsable de la coordination départementale ou d'un professeur particulièrement intéressé et désigné à cette fin" (206, Prévost, 1978, p. 102). Pour stimuler ce dynamisme, les résultats de la recherche et de l'expérimentation devraient être diffusés adéquatement à travers le réseau collégial. Actuellement, cette diffusion est mal assurée, restant pratiquement inexistante. Au même titre que l'encadrement pédagogique, il s'avère tout aussi nécessaire pour l'efficience de la recherche ou de l'expérimentation d'en faire connaître ne serait-ce que les conclusions aux collègues du département, des autres départements et des autres collèges.

> "Combien de recherches précieuses dorment sur des tablettes faute d'avoir bénéficié de canaux adéquats de diffusion et d'explication auprès des utilisateurs privilégiés de ces travaux: les professeurs et les administrateurs!" (158, Gagné, p. 112)

Cette diffusion, si urgente et bien à propos soit-elle, ne saurait avoir lieu avant que la recherche ou l'expérimentation n'ait fait l'objet d'une évaluation "scientifique"; ce qui semble loin d'être le cas dans la pratique actuelle. A cette fin, il faudra répertorier des instruments de mesure, les mettre à la disposition des innovateurs, qu'il aura fallu, auparavant, convaincre de la nécessité d'innover.

CHAPITRE 3

L'INTÉGRATION DE L'ENSEIGNANT A L'INSTITUTION COLLÉGIALE[1]

3.1 La participation

Nous avons vu, au cours des chapitres précédents, que la participation aux décisions représentait le point d'insatisfaction majeur chez les enseignants de collège (de même que chez les étudiants, d'ailleurs). Nous avons vu aussi que, paradoxalement, les enseignants (les étudiants également) ne participaient pas, règle générale, à la vie collégiale[2]. L'absentéisme important des enseignants aux assemblées syndicales, aux réunions départementales et à la vie parascolaire tendrait à prouver ce fait. Certains attribueraient ce paradoxe à l'imprécision initiale, au début des cégeps, de la notion de participation.

> "L'une des faiblesses déjà constatées par les Cégeps en 1971, dans le processus de la participation, ce fut de ne pas avoir distingué les niveaux de participation qui sont: l'information, la consultation, la prise de décision, l'exécution et l'évaluation. Et ce fut de n'avoir pas délimité les tâches respectives." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, annexe 4, p. 5)

Cette confusion au plan des "niveaux" de participation en aurait conduit plus d'un à se faire "une fausse idée de la participation", croyant que participer c'était "gagner", faire prévaloir son

---

1. Principaux ouvrages auxquels se réfère ce chapitre: 93, 113, 131, 146, 151, 81, 53, 1, 113, 115, 117, 119, 122, 135, 147, 150, 154, 173, 174, 181, 187, 188, 189, 199, 204, 208, 212, 219, 227, 228, 229, 3, 13, 25, 43, 46, 53, 58b, 71, 84, 105, 220, 145, 105, 167, 62, 214, 45, 32, 152, 163, 216, 224.

2. Voir partie II, chapitre 4, 4.5.

point de vue" (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 18). C'est pourquoi on s'est montré souvent déçu, se sentant même frustré... puisque la victoire n'a pas toujours couronné les efforts d'une participation active.

D'autres tiendront la "bureaucratie" du collège responsable de la "fragilité" de la participation telle que vécue jusqu'ici.

> "Le système organisationnel des collèges est essentiellement de type bureaucratique où la hiérarchisation des fonctions permet une grande centralisation, une grande filtration du "vécu" dans la ligne verticale et un grand cloisonnement dans la ligne horizontale. L'administration bureaucratique par services et par départements amène rapidement, surtout si l'organisation croît, un 'durcissement des artères' de fonctionnement par l'ampleur des procédures et le gel des attitudes. La participation véritable devient très fragile dans un tel contexte. Elle tient à la personnalité de certains leaders et aux intérêts en jeu. Elle n'est pas issue du système bureaucratique." (214, Sabourin, 1975, p. 6)

Pourtant, en théorie, la structure du collège réservait une place très grande à la participation de toutes ses composantes.

> "Une analyse théorique des structures du cégep ne peut que faire rêver! Une remarquable réussite pour concilier le législatif et le consultatif, une tentative de faire participer tous les groupes au niveau des structures de décision, une volonté de situer le développement pédagogique au niveau des professeurs et des étudiants..." (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale) 1974, p. 12)

Les faits tendraient à démontrer cependant qu'il s'agissait là d'une utopie:

> "Une étude empirique donne une tout autre vision des choses. Cette parfaite mécanique est souvent enrouée ou bloquée, ces structures de participation engendrent des champs de bataille où chaque groupe s'enferme en lui-même, hermétique à toute intervention "étrangère", des groupes d'intérêt se figent dans des attitudes de constat ou dans des stratégies nourries aux méthodes de séries noires." (45, Fédération des cégeps (Assemblée générale), 1974, p. 12)

Malgré tout, ce n'est pas parce que les choses se sont embourbées dans un chaos plus général qu'il faille renoncer à la concrétisation d'un concept nécessaire à la vie harmonieuse de la structure collégiale. Il y a là un "apprentissage" à réaliser: celui de la responsabilité, corollaire de toute participation active.

> "Le long apprentissage de ce qu'on appelle communément la participation a commencé à se faire au cégep, et il continue à se faire. C'est laborieux, c'est erratique, mais, quand même, c'est positif. On peut parler d'un mythe de la participation, en ce sens qu'on confond — ou qu'on veut confondre — participation et simple délibération. En d'autres termes, on a trop séparé participation et responsabilité. Je pense qu'on ne peut vraiment participer que lorsqu'on assume de véritables responsabilités. Et, comme les Québécois à ce sujet-là ne sont pas différents des autres, il est assez naturel qu'ils se retirent plus volontiers, au moment de prendre la responsabilité d'une décision, qu'au moment où il s'agit simplement de s'exprimer et de délibérer." (43, Fédération des cégeps, 1977, p. 40)

L'idée de participation, loin de devoir être mise au rancart, doit plus que jamais être débattue et restaurée, et sa réalisation finalisée. A l'heure où il est question d'analyse institutionnelle, de projet éducatif aux couleurs de chaque collège, la participation des enseignants, comme celle des autres instances du collège, s'avère plus à propos que jamais; à l'heure où l'on veut redonner un souffle de vie à l'institution, régénérer les motivations faiblissantes, la participation véritable, c'est-à-dire étayée par un engagement individuel et collectif, s'impose.

> "La gestion participative, avons-nous dit, crée un climat qui engendre la motivation; sur le plan psychologique, elle produit des effets bénéfiques pour ses membres. Elle rend les gens plus compétents à résoudre les nombreux problèmes humains de toute entreprise tant et aussi longtemps que l'individualisme est vaincu par la collaboration et que les objectifs individuels s'identifient ou du moins s'harmonisent, avec les objectifs collectifs." (32, Direction générale de l'enseignement collégial, 1975, annexe 4, p. 8)

Mais il faut prendre garde aux écueils qui déjà ont fait naufrager bien de bonnes intentions. La participation ne doit pas se limiter "aux aspects juridiques" ni aux consultations strictement "hiérarchiques" (167, Gilbert et Robert, 1976): "La participation doit être omniprésente et impliquer tout le monde à un niveau ou à un autre". (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 84) Somme toute, il faut éviter que la participation soit fonction des structures plutôt que des personnes.

> "Il ressort clairement ici l'importance d'adapter la participation aux personnes et non l'inverse. On conviendra que ce n'est pas chose facile mais on devra aussi se demander s'il est plus efficace de décider rapidement et de consacrer ensuite plusieurs mois à s'expliquer, s'amender, se justifier, se défendre. Dans un monde de participation, il faut prendre le temps de la maturation et de la patience; il faut prendre le temps des hommes et non de la machine; il faut prendre le temps du possible et non de l'idéal; il faut prendre le temps d'avoir le temps." (167, Gilbert et Robert, 1976, p. 84)[1]

3.2 Le système modulaire

Le moyen privilégié par un nombre très grand d'auteurs pour remédier à la situation de non-participation et de non-appartenance dans les collèges est le regroupement par "modules" des professeurs et des étudiants. Ce point de vue — nous l'avons mentionné dans les cha-

---

1. Il s'agit ici d'un extrait de La participation en milieu scolaire, de J.Y. Richard, cité par le document no 167.

pitres précédents —, souvent exprimé dans la documentation, ne semble pas ravir les enseignants. Bien au contraire, beaucoup d'entre eux y voient une façon de les isoler davantage et surtout la marque du peu de cas qu'on fait de leurs besoins.

> "Qu'on donne plus d'importance aux étudiants en créant une structure qui les regroupe, cela est tout à fait souhaitable. Mais que du même coup on ne tienne plus compte des besoins des enseignants, cela se conçoit plus mal." (93, Bélanger, 1975, p. 220)

Aussi, ceux qui préconisent l'enseignement modulaire[1] recourent pour en parler à des expressions variées. Espèrent-ils ainsi ne pas réveiller chez leurs interlocuteurs les connotations négatives que le terme "module" déclenchait chez plusieurs au temps du rapport Nadeau? Quoi qu'il en soit, on trouvera à ce sujet dans la documentation des locutions comme: "départements intégrés", "unités de base", "unités de formation", "comités de programme", "groupes-programmes", etc. Tous ces syntagmes, couvrant à peu près la même aire sémantique, revêtent sensiblement la même réalité et surtout sous-tendent le même objectif: celui de "redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation." (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 18)

On définit généralement le module ou l'unité de formation comme:

> "... une équipe de professeurs qui, par le biais d'une matière, d'une spécialité ou de matières et spécialités connexes, vivent des expériences analogues et entendent assumer collectivement leur tâche de formation globale en prenant conscience de leurs objectifs communs particuliers, en confrontant leurs découvertes et leurs méthodes dans une saine recherche pédagogique centrée sur l'apprentissage et le cheminement intégral de l'étudiant qui leur est confié." (145, Fédération des cégeps (Comité ad hoc) 1972, p. 29)

---

1. Notons que parmi les tenants du système modulaire se trouvent aussi des enseignants.

Le regroupement des professeurs et des étudiants en familles de programme présenterait de nombreux avantages et corrigerait bien des carences exposées dans les chapitres précédents: il créerait chez les étudiants et les professeurs un sentiment d'appartenance; il favoriserait l'intégration des apprentissages "par la mise en commun des expériences des éducateurs" (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 48); il susciterait un plus grand engagement personnel de chacun tout en faisant disparaître l'anonymat; en créant des équipes multidisciplinaires, il permettrait de dépasser les cadres stricts de la discipline enseignée. A un autre niveau, le fonctionnement par module pourrait regrouper au sein d'une même équipe des enseignants et des professionnels; ce type de modules rendrait possible de "mieux utiliser les ressources humaines selon les différentes tâches, de spécialiser les agents coopérateurs, de distinguer des professeurs, des assistants, des techniciens, de distinguer les fonctions professionnelles et les fonctions de soutien" (25, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 87).

Aux enseignants que la formule effraie et qui craignent, advenant l'instauration du système d'enseignement modulaire, de voir disparaître l'entité départementale comme lieu privilégié d'appartenance et de participation, l'on rétorquera que le département peut très bien demeurer le "lieu par excellence de ressourcement professionnel":

> "Il sera le contrepoids nécessaire qui permettra de se garder de l'éparpillement des intérêts auquel pourrait conduire la diversification inhérente au fonctionnement par programme..."(105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 52)

De plus, la structure modulaire viendrait fort probablement dynamiser la vie pédagogique à l'intérieur du département "en se servant des acquis développés au fil des ans" en son sein, comme "d'un tremplin vers de nouveaux défis" (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 54).

> "De cette façon, le département resterait très nettement le support du groupe-programme et, au lieu que ces structures soient en opposition l'une à l'autre, elles se compléteraient naturellement comme les deux faces d'une pièce de monnaie." (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 54)

Département et module représenteraient alors deux "pôles" qui ne pourraient que favoriser "le maintien d'un sain équilibre entre les objectifs de la discipline et les objectifs du programme, tous deux étant parties intégrantes et indissociables de la mission éducative". (105, Cégep Bois-de-Boulogne, 1979, p. 52).

CONCLUSION

La façon dont est perçu le professeur de collège dans les nombreux écrits est souvent fonction du modèle qu'ont en tête leurs auteurs du type idéal d'enseignant. Nous avons essayé, dans la première partie de cet ouvrage, de tracer quelques esquisses du professeur de collège idéal, d'après ce que veulent bien nous en révéler plusieurs documents portant sur le niveau collégial. Ensuite, — c'était là objet de la deuxième partie — nous avons fait le point sur des traits caractéristiques de l'enseignant de collège, tels qu'ils se présentent dans les mêmes écrits. La troisième et dernière partie de cette synthèse a voulu rassembler, en quelques points, les remèdes privilégiés par plusieurs afin d'améliorer le rendement de l'enseignant, permettant l'espérance d'une fusion entre l'idéal projeté et la réalité perçue.

Le professeur de collège idéal plonge les racines de son être et de son comportement dans les grands rapports sur l'éducation parus dans les deux dernières décennies surtout: le Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec de la commission Parent et L'Activité éducative du Conseil supérieur de l'éducation qui ont fourni presque à eux seuls les principaux matériaux ayant servi à façonner l'image du professeur de collège idéal.

Ce type idéal d'enseignant sera en effet défini en référence à une conception "renouvelée" de l'éducation, mise de l'avant par ces deux rapports.

Ainsi, à l'instar de ses collègues du primaire et du secondaire, l'enseignant de collège s'occupera de la formation intégrale de l'étudiant, se conformant à une pratique pédagogique plaçant l'étudiant au centre de l'activité éducative. Répondre aux besoins de l'étudiant et favoriser le développement complet de sa personne s'érigent dorénavant en objectifs majeurs de la fonction enseignante, celle-ci se définissant de moins en moins comme un art et de plus en plus comme une science. Le rôle du professeur passe de celui de maître à penser à celui d'animateur, de guide, de personne-ressource, de "facilitateur".

Agent de transformation sociale, agent "second" de l'apprentissage étudiant, il participe de cette ébullition culturelle propre à la société occidentale dans son ensemble et à la société québécoise en particulier. Ses approches pédagogiques, favorisant et stimulant la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage, se caractérisent par la variété et la souplesse: l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement constituent les priorités sine qua non du développement de la pédagogie collégiale. Le professeur idéal délaisse l'exposé magistral devenu, comme le moi de Pascal, "haïssable", et pousse l'étudiant vers des découvertes qu'alimentent plusieurs ressources mises à sa disposition, telles l'audio-visuel et la bibliothèque. La technologie, entre autres agents nouveaux d'éducation, fait partie de son lot quotidien, concourant au côté de l'enseignant à la plus grande autonomie de l'étudiant. Aussi, pour le plus grand bien de ce dernier, l'enseignant idéal travaille-t-il en équipe, avec d'autres professeurs de disciplines différentes, de manière à décloisonner les apprentissages et à les harmoniser dans un ensemble.

La compétence de l'enseignant de collège idéal se conjugue désormais au présent: la pédagogie prend le pas sur la discipline. Traditionnellement considéré comme un expert dans une discipline, le professeur de collège doit maintenant faire passer celle-ci derrière le souci pédagogique. Le pédagogique relègue au second rang le disciplinaire: le professeur de collège doit se faire d'abord un éducateur et, ensuite seulement, un expert. C'est pourquoi il devient impérieux pour ce dernier d'accéder à des qualifications relevant davantage de la psycho-pédagogie que d'une sur-spécialisation dans la discipline enseignée. En un mot, on demande désormais à l'enseignant de collège, en plus de connaître sa matière, d'être "empathique", capable de dialogue, bon animateur, psychologue, bon organisateur de structures d'apprentissage, habile à poser des diagnostics, doué d'esprit de recherche et innovateur... bref, d'être un enseignant "efficace".

Toutefois, s'il faut en croire une bonne partie des jugements portés sur les enseignants à travers la documentation, la réalité vécue s'éloigne un peu et même sensiblement des paramètres exposés précédemment. Dans les collèges québécois, les cégeps en particulier, le professeur n'offre pas du tout une image aussi unifiée. Le corps professoral des cégeps forme un ensemble fort composite, peuplé d'éléments assez disparates, souvent même opposés. Autant l'homogénéité arrivait à se faire autour de projections idéales, autant ici l'image du professeur "réel" se dessine sous le signe de l'hétérogénéité. Aussi est-il difficile de focaliser les points de vue; au moins peut-on établir des constantes.

D'abord, le corps professoral des collèges se divise en deux: d'un côté se trouvent les professeurs du général, formés à l'université et traînant encore souvent derrière eux le spectre parfois regretté du défunt cours classique; de l'autre, une proportion grandissante d'enseignants du professionnel, dont la formation a été acquise surtout dans le monde du travail et pour qui l'appartenance à la défunte "école technique" n'est pas tout à fait non plus chose du passé.

Les vieilles rivalités entre professeurs de sciences et professeurs d'humanités ne semblent pas s'être estompées; au contraire, elles s'étendraient aux autres disciplines, faisant place, en outre, à la dichotomie représentée par les cours communs et les autres. En effet, les professeurs de philosophie et de français connaissent, en raison du statut obligatoire de leurs cours, un sort difficile à porter en même temps qu'enviable. La rivalité entre les disciplines se nourrit de prétentions réciproques et, si idéalement le professeur se veut d'abord un pédagogue, il semble que, dans la réalité, ce dernier se définisse encore surtout par son appartenance disciplinaire.

Pédagogiquement, les enseignants de collège ne recourent pas à des méthodes vraiment spécifiques au niveau collégial. On est généralement convaincu, toutefois, que la pédagogie au collégial bouille d'ef-

fervescence, que les enseignants y expérimentent beaucoup, même si ces énergies novatrices ne s'exercent pas la plupart du temps à l'intérieur de cadres rigoureux. Au dire de plusieurs, la recherche et l'expérimentation en milieu collégial auraient un besoin pressant d'encadrement, de soutien, en même temps que d'un "leadership" plus dynamique.

Quant au rôle assumé par l'enseignant, on le considère encore très traditionnel, celui-ci se cantonnant dans la transmission pure et simple des connaissances. C'est pourquoi, même si les enseignants font appel à une plus grande diversité de méthodes pédagogiques, l'exposé magistral resterait l'approche pédagogique la plus en vogue. Plusieurs enquêtes tendraient d'ailleurs à démontrer que les étudiants seraient les premiers à privilégier cette approche; ce qui entre en contradiction avec plusieurs affirmations "officielles". Le cognitif, quoi qu'il en soit, reste donc privilégié par rapport à l'affectif et l'imprimé domine encore sur la technologie. Ce qui n'empêche pas les enseignants de donner à la relation professeur-étudiants des colorations variées, suivant les valeurs de chacun. Aussi le mot "pluralisme" caractérisera-t-il autant la pédagogie dans son ensemble que les valeurs en cours dans le milieu collégial.

Dans les relations qu'ils établissent avec les autres composantes de l'institution, celles qu'ils entretiennent avec leurs collègues apparaissent les plus favorisées par les enseignants, encore que peu fréquentes et peu profondes. C'est surtout avec les administrateurs qu'à ce niveau les choses se gâtent. C'est une véritable guerre froide, chaude à l'occasion, que se livrent professeurs et administrateurs; leurs rapports interpersonnels sont unanimement qualifiés de froids, légalistes, méfiants, intéressés, se révélant plus souvent qu'autrement des rapports de force. Généralement, au collège, les relations humaines sont jugées mauvaises ou inexistantes; le climat qui s'en dégage est marqué par l'anonymat, l'hermétisme et l'étanchéité des groupes en présence, et la lutte pour le pouvoir.

Les valeurs véhiculées sont marquées, comme celles de la société contemporaine, du sceau du pluralisme. La famille, l'Église, les autorités institutionnelles dans leur ensemble ne viennent plus, comme auparavant, corroborer les enseignements du maître et les renforcer. Celui-ci, hésitant entre l'adaptation et la tradition, entre les méthodes non-directives et directives, entre le rôle du guide et celui du maître, entre l'image du pédagogue et celle de l'expert, entre le statut de syndiqué et celui d'enseignant, ne saurait plus trop dans quel camp se retrancher. Individualiste, on le dit peu enclin au travail d'équipe et mal préparé à assumer sa part de responsabilité dans l'organisation collégiale. Nombre de ses préoccupations s'articulent autour des mots "autonomie", "autorité" et "appartenance".

Les enseignants de collège se montreraient moins satisfaits au travail que dans les premières années du cégep, ou plutôt les dernières années du classique et du technique; c'est leur peu de poids dans les décisions pédagogiques et administratives qui suscite le plus d'insatisfaction chez eux. La lourdeur de la charge et le peu de valorisation de la fonction enseignante compteraient aussi pour beaucoup dans la balance. Insécurité, isolement et démotivation résument les conséquences principales chez les enseignants d'un climat déploré autant par eux que par les autres participants à la vie collégiale. Cependant, la liberté pédagogique dont jouit l'enseignant est la plus grande source de sa satisfaction au travail.

Ce qu'on déplore entre autres chez les enseignants, c'est leur manque de formation en psycho-pédagogie et leur attachement à la discipline enseignée, au détriment de la chose pédagogique. Relativement au degré de satisfaction que manifestent les autres composantes du collège à leur endroit, celle des étudiants se fait la plus grande, tandis que chez les administrateurs, l'insatisfaction est, dans l'ensemble, à son comble.

Aussi, une grande quantité de recommandations énoncées dans plusieurs documents voudront transformer l'enseignant de façon à ce que ses qualifications se rapprochent davantage de ce qu'on attend de lui. En outre, on prônera une évaluation plus sérieuse de son rendement et ce, à partir d'exigences plus précises à son endroit. A cet égard, la certification et la rémunération devraient être redéfinies et ajustées à ces nouvelles exigences. Pour permettre à l'enseignant de s'y conformer, il faudrait penser à un vaste plan de formation et de perfectionnement; actuellement, la formation dispensée par l'université est dite insuffisante et surtout inadéquate. C'est sur les lieux mêmes du travail que le professeur doit s'engager dans un processus de perfectionnement "en exercice"; le concept de "formation continue" recueille à ce sujet les faveurs du plus grand nombre.

L'enseignant s'améliorera "continuellement" s'il s'adonne à la recherche et à l'expérimentation pédagogiques, clefs de voûte d'un perfectionnement dynamique et pertinent. La pratique de l'interdisciplinarité devrait, à ce chapitre, constituer un but important du perfectionnement en même temps qu'un effet recherché.

Au plan des structures institutionnelles, l'enseignant redécouvrira un sentiment d'appartenance et le sens d'une participation effective s'il opère dans un système d'enseignement modulaire. Le fonctionnement par modules, tout en dynamisant la participation tant souhaitée par les enseignants, canaliserait vers un ensemble plus cohérent les énergies autrefois dissipées. C'est cette cohérence qu'il importe désormais d'atteindre, réunissant sous la même bannière professeurs, étudiants, professionnels, employés de soutien et administrateurs dans un même projet éducatif; tel est l'objectif que serait appelé à réaliser chaque collège du Québec dans un avenir prochain.

APPENDICE A

Liste des principaux thèmes de chaque chapitre
et des principaux ouvrages s'y rapportant

Première partie: Le professeur de collège idéal

Chapitre 1 - Pour une philosophie de l'éducation

* La nécessité d'un renouveau pédagogique au collégial
  164, 207, 118, 171, 167, 98, 89, 155, 149, 1, 186, 60, 35, 82.

* Les besoins des étudiants: objectifs de leur formation
  90, 92, 93, 97, 103, 105, 109, 110, 115, 120, 122, 129, 187, 193, 210, 211, 229, 18, 25, 36, 46, 53, 65.

* Formation générale et formation fondamentale: nuances et distinctions
  98, 16, 90, 168, 207, 105, 3, 9, 46, 52, 115, 168, 211.

* L'étudiant: agent principal de sa formation
  145, 155, 105, 124, 180, 188.

Chapitre 2 - Le rôle de l'enseignant de collège

* L'enseignant guide-animateur-facilitateur
  25, 35, 53, 65, 82, 102, 122, 127, 155, 164, 115, 52, 168.

* Le rôle social de l'enseignant
  66, 82, 87, 43, 98.

* L'enseignant personne-ressource
  103, 122, 145, 155, 164.

* Le pédagogue et le stimulateur
  98, 186, 110, 122, 164, 211.

Chapitre 3 - Les approches pédagogiques

* La personnalisation et l'individualisation de l'enseignement
  35, 155, 164, 207, 118, 180, 186, 20, 86, 88, 106, 122, 128, 152, 163, 166, 188, 197, 224, 114, 145, 195, 204.

* Le magistral: une formule désuète et décriée
  16, 35, 161, 164, 179, 189, 128, 137, 166, 172, 102, 106.

* La technologie de l'enseignement et la part que devraient jouer les médias dans l'éducation collégiale.
  1, 149, 186, 60, 35, 50, 53, 77, 166, 5, 16, 18, 102, 106, 122, 145, 161, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 179, 188, 189, 190, 191, 197, 216, 225, 159.

* Le collège-bibliothèque: formule préconisée
  35, 102.

* La non-directivité: caractéristique indispensable du renouveau pédagogique
  86, 114, 127, 137, 152, 155, 161, 166, 53.

* La multidisciplinarité, l'interdisciplinarité et le décloisonnement des matières
  90, 114, 118, 211, 87, 95, 101, 105, 186, 220, 86, 98, 103, 112, 121, 191, 202.

* Pour une approche pédagogique variée et dynamique
  127, 161, 211, 18, 19, 137, 177, 50, 92.

* La relation professeur-étudiants, telle que souhaitée
  20, 182, 35, 165, 114, 161, 183, 155, 164, 53, 50.

Chapitre 4 - La nouvelle tâche de l'enseignant de collège

* Les axes privilégiés par les enseignants dans leur tâche
  104, 154

* La tâche et les besoins de l'étudiant
  144, 20, 3, 4, 53, 62.

* La division des tâches: le pour et le contre
  20, 89, 98, 155, 220, 186.

Chapitre 5 - La compétence de l'enseignant de collège idéal

* Les qualités professionnelles souhaitées à l'enseignant idéal
  2, 25, 37, 31, 69, 4, 39, 20, 165, 65, 60, 36, 102, 115, 150, 82, 88.

* Les qualités humaines souhaitées à l'enseignant idéal
  168, 31, 89, 162, 115, 95, 183, 211, 218, 160, 155, 114, 87, 86, 165, 127, 35, 152, 205.

Deuxième partie: Le professeur de collège, comme on le perçoit

Chapitre 1 - Le corps enseignant: un groupe hétérogène

* Le secteur professionnel versus le secteur général
  104, 113, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 135, 137, 138, 140, 154, 171, 184, 189, 194, 6, 25, 39, 45, 46, 51, 53, 67, 74, 82, 84.

* Les cours obligatoires de philosophie et de français
  94, 95, 96, 97, 100, 123, 125, 129, 140, 152, 179, 185, 189, 190, 193, 194, 196, 197, 204, 205, 211, 218, 224, 225.

* La rivalité entre les disciplines
  101, 104, 107, 193, 194, 196, 207, 204, 209.

* Entre le secondaire et l'université: un problème d'identification
  171, 178, 189, 194, 202, 214, 215, 7, 22, 23, 28, 40, 43, 46, 52, 58, 66, 67, 89, 99, 112, 115, 126, 129, 132, 135, 154.

* Les professeurs de sciences et les autres

  121, 167, 176, 177, 214, 217.

Chapitre 2 - La pédagogie et la fonction enseignante au collège

* L'évolution du rôle et du métier d'enseignant au collégial

  102, 103, 110, 114, 115, 122, 127, 144, 147, 149, 155, 164, 165, 174, 182, 186, 189, 195, 196, 151, 207, 215, 220, 226, 3, 16, 20, 43, 50, 53, 63, 66, 86.

* La place de l'expérimentation pédagogique au collège et le professeur-expérimentateur

  112, 155, 158, 167, 171, 176, 178, 189, 194, 201, 206, 214, 229, 20, 53, 81.

* Le professeur-expérimentateur accroît sa charge de travail

  108, 122, 104, 128, 166, 183, 188, 206, 224, 53.

* Le recours à des méthodes pédagogiques autres que l'exposé magistral

  104, 125, 138, 149, 155, 159, 164, 170, 102, 171, 172, 173, 186, 203, 213, 18, 50, 60, 62.

* Les méthodes privilégiées au détriment des contenus de cours

  94, 100, 110, 115, 122, 123, 129, 133, 147, 152, 163, 174, 176, 178, 182, 195, 207, 209, 215, 50.

* Les spécialistes "à oeillères" versus les pédagogues

  90, 93. 95. 103, 105, 155, 165, 180.

* Le magistral: honni, mais privilégié
  122, 129, 145, 161, 163, 179, 225, 152, 161, 165, 170, 171, 188, 189, 190, 191, 197, 216, 5, 16, 18, 53.

Chapitre 3 - Les enseignants et les autres composantes du collège: interrelations et interactions

* Les rapports entre collègues-enseignants
  129, 166, 167, 174, 196, 202, 213, 25, 56, 58b, 101, 104, 107, 193, 204, 209.

* La méfiance entre les enseignants et les administrateurs
  101, 113, 117, 119, 135, 145, 147, 154, 167, 174, 190, 195, 200, 204, 227, 228, 229, 35, 45, 53, 68, 81.

* Les relations professeurs-étudiants telles que perçues par les étudiants
  97, 103, 122, 152, 164, 185, 203, 210.

* Le pouvoir des enseignants tel que perçus par les étudiants
  97, 122, 137, 188, 225.

* Comment l'enseignant perçoit l'étudiant
  115, 112, 122, 123, 126, 127, 132, 141, 162, 190, 206, 5, 35, 53.

* Les rapprochements enseignants-étudiants dans les conflits
  117, 119, 122, 187, 227, 228.

* Les rapports enseignants-étudiants hors-classe
  128, 161, 164, 176, 185, 188, 189.

* Les rapports entre enseignants et administrateurs
  103, 104, 113, 117, 130, 140, 149, 154, 173, 187, 189, 195, 199, 200, 204, 206, 208, 218, 227, 228, 20, 46,58b, 68, 72.

* Le climat général au collège
  105, 110, 112, 116, 117, 132, 145, 179,182, 183, 185, 188, 189, 191, 192, 195, 207, 226, 227, 228.

Chapitre 4 - Valeurs, croyances, attitudes des enseignants

* L'enseignant et le pouvoir
  113, 115, 117, 119, 122, 123, 135, 146, 117, 151, 150, 154, 173, 174, 181, 187, 188, 189, 204, 208, 212, 229, 228, 227, 219, 3, 13, 25, 43, 46, 53, 58b, 71, 84.

* L'unité départementale: formule privilégiée d'appartenance et d'expression de l'autonomie professionnelle
  113, 131, 146, 151, 1, 53, 81.

* L'image de soi des enseignants
  104, 108, 112, 114, 117, 129, 136, 142, 154, 174, 214, 215, 227, 228, 47, 53, 66.

* Les valeurs des enseignants
  174, 175, 176, 180, 188, 182, 195, 200, 201, 203, 205, 207, 209, 214, 229, 35, 82, 112, 130, 189, 212, 217, 227, 117, 153, 196, 116, 213, 110, 124, 115, 149.

Chapitre 5 - La satisfaction au travail

* La distribution des tâches de l'enseignant: critères et attentes

  104, 108, 122, 123, 128, 143, 154, 158, 163, 183, 188, 194, 196, 205, 206, 213, 220, 224, 3, 20, 53.

* Motifs de satisfaction ou d'insatisfaction

  104, 136, 154, 174, 175, 194, 206, 215, 20, 21, 39, 50, 53, 55, 57, 58b, 80.

* L'immotivation des enseignants

  101, 112, 113, 115, 121, 127, 131, 132, 145, 150, 154, 166, 167, 171, 174, 178, 188, 192, 2,7, 219, 47, 56, 57, 71, 80, 81, 94, 95, 130, 185, 173, 182, 189, 195, 218, 58b.

* Insécurité et isolement de l'enseignant

  88, 98, 99, 100, 101, 103,105, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 118, 121, 128, 129, 137, 145, 149, 150, 161, 164, 165, 171, 188, 200, 202, 206, 208, 168, 212, 214, 166, 194, 220, 227, 35, 36,39, 45, 46, 53, 56, 71, 84.

* Les enseignants et leur perception de la réalité collégiale

  91, 98, 103, 105, 112, 115, 119, 126, 127, 129, 181, 194, 213, 55,74.

Chapitre 6 - L'évaluation de l'enseignant

* Le manque de formation de l'enseignant de collège
  102, 110, 112, 118, 127, 129, 135, 138, 150, 151, 158, 165, 167, 184, 186, 214, 215, 226, 1, 2, 7, 9, 16, 25, 31, 45, 46, 50, 60, 65, 66, 75, 81.

* L'enseignant vu par le public en général
  131, 105, 136, 135, 139, 145, 149, 178, 187, 189, 211, 215, 229, 21, 99, 131, 184, 216.

* L'enseignant tel que perçu par les autres composantes du collège
  145, 46, 50, 60, 53.

* Le point de vue des administrateurs sur les enseignants
  146, 199, 200, 208, 3, 16

* Les critères de l'évaluation de l'enseignant
  133, 141, 142, 175, 211, 229, 21, 47, 48, 75.

* Les attentes des étudiants à l'endroit des enseignants
  92, 95, 96, 97, 107, 110, 118, 120,123, 126,133, 137, 160, 161, 164, 171, 179, 193, 197, 203, 209, 34, 172, 177, 218, 70, 147, 152, 159, 166, 177,18.

* L'évaluation étudiante des enseignants: formules et résultats
  96, 107, 110, 122, 123, 126, 181, 159, 160, 172, 185, 210, 70.

* Le pouvoir des enseignants tel que perçu par les étudiants
  97, 122, 137, 188, 125.

* Les relations professeurs-étudiants telles que perçues par les étudiants
  97, 103, 122, 152, 164, 185, 203, 210.

Troisième partie: Vers le professeur de collège idéal

Chapitre 1 - L'évaluation de l'enseignant
(voir le chapitre précédent)

* Pour une conception nouvelle de la rémunération, de la certification et de la permanence
  20, 21, 26, 37, 39, 45, 53, 67, 71, 76, 80, 84, 2, 11, 13, 17, 31, 35, 44, 58, 62, 64, 74, 85, 41, 150.

Chapitre 2 - La formation et le perfectionnement
(volume I au complet)
165, 184, 186, 215, 220, 226, 89, 142, 211, 214, 229, 93, 99, 103, 108, 112, 135, 152, 161, 167, 178, 212, 218, 206, 150.

* Pour un encadrement plus serré des enseignants
  99, 103, 108, 112, 135, 152, 161, 167, 168, 178, 212, 218, 40, 45, 88, 155, 48, 50, 58, 62, 70, 80, 81, 206, 43.

* Les conditions "sine qua non" de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques
  206, 20, 158, 43.

* Il faut humaniser l'enseignement
  167, 105, 110, 112, 116, 117, 132, 145, 179, 182, 183, 185, 188, 189, 191, 192, 195, 207, 226, 228.

Chapitre 3 - L'intégration de l'enseignant à l'institution collégiale

* La participation en milieu collégial: attentes et limites
  3, 25, 26, 32, 43, 44, 53, 57, 58b, 67, 68, 69, 72, 73, 80, 81, 84, 91, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 131, 140, 145, 146, 148, 149, 151, 154, 167, 173, 191, 195, 216, 225, 227, 228.

* L'enseignement modulaire: un modèle
  25, 81, 93, 105, 115, 131, 152, 163, 216, 205, 211, 218, 220, 224.

BIBLIOGRAPHIE[1]

ALAIN, Marcel. L'Orore: l'opération réflexion objectifs recherche expérimentation, Jonquière, Cégep régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean, janvier 1973, 99 pages. (1)

ALWIN, Ulric. "La Pédagogie du français au cégep; relation de quelques expériences effectuées au collège de Maisonneuve de septembre 1965 à juin 1968", in Prospectives, vol. 4, no 3, juin 1968, pp. 192-197. (86)

ARPIN, Roland. A l'attention de l'Assemblée des directeurs généraux; document de travail, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1972, 4 pages. (2)

ARPIN, Roland. L'École et la politique, Montréal, Cégep de Maisonneuve, mars 1971, 30 pages. (87)

ARPIN, Roland. Négociation collective et développement des cégeps, Montréal, Fédération des cégeps, août 1974, 9 pages. (3)

Association des collèges du Québec. La vie pédagogique, avis de l'Association des collèges du Québec au Ministre de l'Éducation, Montréal, mai 1979, 9 pages. (4)

Association des collèges du Québec. Les Actes du Colloque sur l'innovation pédagogique dans les collèges privés membres de l'Association des collèges du Québec, Institut Marguerite-Bourgeoys, 25-26 mai 1977, Montréal, juin 1977, 217 pages. (88)

Association des institutions d'enseignement secondaire. Rapport de l'enquête auprès des professeurs d'histoire par le comité d'histoire de l'A.I.E.S., 1970-1972, Montréal, 72 pages. (5)

AUBIN, Gabriel et GIRARD, Mathieu. Recherche prévisionnelle sur l'enseignement collégial au Québec, Montréal, C.A.D.R.E., 1975, 2 volumes. (89)

AUBIN, Gabriel et LEROUX, Madeleine. Les Objectifs généraux de la formation professionnelle, Montréal, C.A.D.R.E., 1976, 2 volumes. (6)

BEAUDOIN, Paul (et autres). Groupe interdisciplinaire (Shawinigan), "Petit manifeste éducatif" in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, vol. 2, no 2, mai 1980, pp. 175-189. (90)

---

1. Les chiffres entre parenthèses à la fin des notices bibliographiques renvoient à la numérotation des documents des volumes I et II.

BEAUREGARD, Claude. "Le Congrès de l'ACQ: 20 collèges privés à l'oeuvre", in Prospectives, vol. 6, no 1, février 1970, pp. 6-7. (91)

BÉLAND, Paul. Les Attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mai 1979, 67 pages. (92)

BÉLAND, Richard. "Les Besoins de personnel dans la formation des maîtres: planification de la main-d'oeuvre", in Colloque provincial sur l'avenir de la formation des maîtres au Québec. Québec, janvier 1969, 20 cahiers, pagination multiple. (7)

BÉLANGER, Pierre-W. et autres. "Le rapport Nadeau; les besoins des étudiants", in Prospectives, Vol. II, no 4, octobre 1975, 215-221. (93)

BÉLANGER, Rolland. "Une initiation à la philosophie: un apport méthodologique indépendant de tout contenu? Langage et la pensée au Québec", in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Vol. 2, no 1, novembre 1979, pp. 63-68. (94)

BERGMANS, Alain et GOULET, Jean-Pierre. Le Coenseignement multidisciplinaire en français 902, L'Assomption, Collège de l'Assomption, 1974, pagination multiple. (95)

BERNIER, Léon. Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1975, 216 pages. (96)

BERNIER, Roger. Performa; (dossier d'information), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1975, pagination multiple. (8)

BERTRAND, Yves et CHABOT, Marie. Le Projet "DEVEX": projet conjoint des services de recherche et d'expérimentation des collèges St-Jérôme et Lionel-Groulx, Cégep Lionel-Groulx, mars 1972, 28 pages. (9)

BIELINSKI, Elisabeth et BRAIS, Yves. L'Étudiant au cégep. Opinions, attitudes et comportements de l'étudiant dans son univers quotidien, Québec, Direction générale de la planification, 1971-72, 3 volumes. (97)

BLANCHET, Daniel (et autres). Rapport du Comité sur la formation générale, Montréal, Cégep de Maisonneuve, juin 1975, 40 pages. (98)

BLONDIN, Bertrand et BORDELEAU, H-Paul. Les Attitudes et les attentes à l'égard du cégep de St-Jérôme. St-Jérôme, septembre 1976, 5 volumes et un condensé. (99)

BLOUIN, Rodrigue (et autres). Rapport de recherche sur la pédagogie en philosophie, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, mai 1978, 52 pages. (100)

BORDELEAU, Patrice. "Au cégep de Maisonneuve, les leçons d'un échec", in Prospectives, Vol. 12, no 2, avril 1976, pp. 100-104. (101)

BOUCHER, Raymond. "Le Collège-bibliothèque", in Colloque 1970, Montréal, Fédération des cégeps, 1970, pages 103-121. (102)

BOUTHILLETTE, Jean et TARDIF-ROBITAILLE, Louise, Revue de littérature et bibliographie indexée sur le in-service chez les professeurs de niveau collégial, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, non daté, pagination multiple. (10)

BUREAU-BRIEN, Madeleine (et autres), Techniques infirmières: une démarche locale d'analyse du programme d'enseignement, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, juin 1979, 208 pages. (103)

CARLOS, Serge. Recherche sur la tâche des enseignants du collégial, Québec, ministère de l'Éducation, septembre 1974, 158 pages. (104)

CÉGEP BOIS-DE-BOULOGNE, Bois-de-Boulogne '85, Montréal, 1979, 2 volumes. (105)

CÉGEP DE LA GASPESIE, Rapport final-Cours Philo. 201, Gaspé 1974, 9 pages. (106)

CÉGEP DE MAISONNEUVE, Direction des services pédagogiques, L'évaluation des professeurs au Collège de Maisonneuve, Montréal, 1971, 2 volumes. (107)

CÉGEP DE MAISONNEUVE. "Enseignement par équipes de professeurs", in Analogue, Cégep de Maisonneuve, 1971, pagination multiple. (108)

CÉGEP DE MAISONNEUVE. Le Perfectionnement pédagogique des maîtres en exercice au niveau collégial, Montréal, avril 1972, 11 pages. (11)

CÉGEP DE MAISONNEUVE. Questionnaire sur les Services aux étudiants, Montréal, 1970, pagination multiple. (109)

CÉGEP DE MAISONNEUVE, "Rapport de la commission d'enquête sur la communication au Cégep de Maisonneuve", in Prospectives, nov. 1970, vol. 6, no 5, pp. 328-340. (110)

CÉGEP DE RIMOUSKI (Pierre Marcotte). Rapport du comité spécial d'étude sur l'évaluation de tâches au D.S.P., Rimouski, 1969-1970, 22 pages. (111)

CÉGEP DE ROSEMONT. Des problèmes à Rosemont, oui, merci: rapport de la session de diagnostic des problèmes pédagogiques, Montréal, juin 1977, 87 p. (112)

CÉGEP DE ROUYN NORANDA. Comité de régie interne. Mémoire au Comité de régie interne du Cégep de Rouyn-Noranda au Conseil supérieur de l'éducation, Rouyn, décembre 1973. (113)

CÉGEP DE SHAWINIGAN. Les Professeurs du département Arts et Lettres analysent les résultats du sondage, Shawinigan, février 1972, 6 pages. (114)

CÉGEP DE SHERBROOKE. Document préliminaire de l'expérience globale, Sherbrooke, février 1971, 62 pages. (115)

CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES. Rapport statistique de l'enquête sur les buts institutionnels du Collège de Trois-Rivières, Trois-Rivières, 1975, 3 volumes. (116)

CÉGEP DE VICTORIAVILLE. Rapport préliminaire du comité d'étude sur la vie collégiale, Victoriaville, avril 1972, 53 pages. (117)

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL. Centre de ressources didactiques (C.R.D.). "Expérience multidisciplinaire du Collège du Vieux-Montréal", in Cheminement, no spécial, décembre 1972, pagination multiple. (118)

CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. Commission d'étude sur la vie collégiale. Rapport préliminaire, Montréal, juin 1971, 101 pages. (119)

CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL. Service de recherche et de développement, Représentation et participation des étudiants du Collège du Vieux-Montréal; quelques aspects pédagogiques, Montréal, juin 1971. 71 pages. (120)

CÉGEP FRANCOIS-XAVIER-GARNEAU. Bilan du rallye pédagogique: semaine d'activités pédagogiques interdisciplinaires, 27 au 31 janvier 1975, Québec, février 1975, 36 pages. (121)

CÉGEP-RÉALITÉ. Si Cégep m'était conté..., Sherbrooke, Les Presses coopératives, 1972, 188 pages. (122)

CHABOT, Marie. Perceptions étudiantes de l'enseignement de la philosophie au collégial, Montréal, Cégep Bois-de-Boulogne, non-daté, 84 pages. (123)

CHABOT, Marie et PHAN-DANG, Hua Nguyen. Enquête sur la pédagogie au Collège Lionel-Groulx, Collège Lionel-Groulx, Ste-Thérèse-de-Blainville, 1973, 33 pages. (124)

CHABOT, Marie et PHAN-DANG, Hua. Sondage sur les services pédagogiques du Collège Lionel-Groulx en février 1972, Sainte-Thérèse, Cégep Lionel-Groulx, avril 1972, 73 pages. (125)

CHAMBERLAND, Claire. Enquête descriptive sur la situation vécue par les étudiants dans l'enseignement du français, à l'intention du département de français du Cégep de Sainte-Foy, Québec, Cégep de Sainte-Foy, mai 1974, 106 pages. (126)

CHAMPAGNE, Maurice. Mémoire des départements de français des CEGEP sur la remise en question des cours communs, février 1970, 27 pages. (127)

CHARBONNEAU, Claude. Expérience d'enseignement individualisé dans le cours de Sciences graphiques I au niveau collégial: évaluation de la satisfaction du travail et du rendement des étudiants et des professeurs, Montréal, Service général des moyens d'enseignement, 1977, 182 pages. (128)

CHARBONNEAU, François, LACHARITE, Normand et VIDRICAIRE, André. Les Professeurs de philosophie des collèges du Québec, Montréal, Direction générale de l'enseignement collégial (Québec), mars 1972, 4 volumes. (129)

CHASSÉ, Yvan et TREMBLAY, Louis Marie. Opération sciences fondamentales: formation, perfectionnement et recyclage des maîtres en sciences fondamentales, Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, mars 1975, 25 pages. (12)

CLOUTIER, Marcel (et autres). Le Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel au collégial: problématique, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Performa, 1976, 102 pages. (13)

COLLÈGE AHUNTSIC. Colloque Cégep-Industrie: évaluation de l'enseignement professionnel au niveau collégial après trois promotions, Montréal, Collège Ahuntsic, 1972, 97 pages. (14)

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE. Performa, C.P.E.C., 1975-76, Montréal, 1975, pagination multiple. (15)

COLLÈGE BOURGET. Commission d'étude sur la reconnaissance comme catholique. Le Collège Bourget catholique? La lettre ou l'esprit? Rigaud, Collège Bourget, mars 1976, 126 pages. (130)

COLLÈGE DE SHERBROOKE. Expérience globale: bilan de la première étape, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1972, 82 pages. (16)

COLLÈGE MARIE-VICTORIN. Rapport de la commission spéciale en vue de définir le Collège Marie-Victorin, Montréal, juin 1974, 54 pages. (131)

COLLETTE, Jean Paul. Perception du manque de motivation des étudiants dans l'apprentissage des mathématiques, Laval, Cégep Montmorency, juillet 1978, 48 pages. (132)

COLLIN, Claude et OSANA, S.A. "Le Test Perpe-Philo et la problématique de l'enseignement de la philosophie", in Prospectives, vol. 7, no 5, novembre 1971, pp. 282-285. (133)

COMITÉ PLURIDISCIPLINAIRE POUR LA COMMISSION DES DIRECTEURS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Laliberté, Jacques). Ressources et pratiques pédagogiques; rapport final d'une recher-

che réalisée dans un ensemble des collèges du Québec au printemps de 1978, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, février 1980, 3 volumes. (18)

COMITÉ SUR LE PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS; Commissions des coordonnateurs de recherche et expérimentation; Fédération des cégeps. État des travaux présenté à l'Assemblée générale, Fédération des cégeps, Montréal, mars 1976, pagination multiple. (19)

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL. Opération inventaire 73-74; tableaux d'analyse, Québec, mars 1975, 205 pages. (134)

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL. La tâche des enseignants du collégial; rapport final, Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement, juin 1975, 3 volumes. (20)

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS. La Classification des enseignants; rapport de la Commission d'étude, Québec, ministère de l'Éducation, février 1975, 325 pages. (21)

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS. Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Québec, Gouvernement du Québec, mai 1979, 330 pages. (17)

CONFÉRENCE DES RECTEURS. Comité de la formation des maîtres, Document de travail. Perfectionnement des professeurs du niveau collégial, 1972, pagination multiple. (22)

CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE (Repentigny). Mémoire relatif à la consultation sur l'identification des besoins en formation initiale des enseignants, Repentigny, mai 1979, 36 pages. (23)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Assemblée plénière, Formation et perfectionnement des maîtres, Texte présenté en vue du rapport 1976-77 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1977, 8 pages. (26)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur une politique de la formation des maîtres, Québec, juillet 1968, 23 pages. (24)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Le Collège; rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, juillet 1975, 185 pages. (25)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Rapport sur l'enseignement des techniques de la santé au cégep, Québec, avril 1972, 76 pages. (27)

DAIGNAULT, Armand. "Les limites et les prétentions du plan d'études", in Prospectives, vol. 9, no 5, 1973, pp. 284-289. (135)

DEBAYS, Jean-Marie. "Une collective et collégiale expérience de perfectionnement", in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, vol. 2, no 2, mai 1980, pp. 158-171. (28)

DEMERS, Guy. "Le Rapport Nadeau; un problème pédagogique ou politique", Prospectives, vol. 11, no 4, octobre 1975, pp. 227-233. (136)

DENIS, Guy. Analyse du sondage du C.R.O.P. sur la participation étudiante au cégep de Sherbrooke. Sherbrooke, avril 1971, 51 pages. (137)

DES CHAMPS, Gilles et LEDUC, Marc. Conception, utilisation et évaluation des services de l'audio-visuel et de la bibliothèque au Cégep Bois-de-Boulogne. Montréal, Cégep Bois-de-Boulogne, juillet 1975, 44 pages. (138)

DEVCOM, Service de gestion et de formation. Attitudes et perceptions du public face aux cégeps; sondage téléphonique Cégep dix, Montréal, octobre, 1977, 25 pages. (139)

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES MAITRES. Colloque provincial sur l'avenir de la formation des maîtres au Québec, Québec, janvier 1969, 20 cahiers, pagination multiple. (33)

DIRECTION GENÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. Instauration du brevet d'enseignement au niveau collégial, Québec, 1972, 34 pages. (31)

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. La Formation initiale des maîtres, le perfectionnement des maîtres et des autres personnels des collèges d'enseignement général et professionnel; document d'information pour les collèges. Les Maîtres, Québec, avril 1978, 14 pages. (30)

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. Le Point de vue de la D.G.E.C. sur l'enseignement collégial, Québec, 1975, 90 pages. (32)

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. Commission de la formation du personnel du système scolaire, La Formation des maîtres de l'enseignement professionnel; plan directeur, Québec, mars 1973, 26 pages. (29)

DORÉ, Yves (et BUREAU, Serge). Les Zoogeps, camp de concentration (s), St-Félicien, Les Editions Tribales, 1973, 260 pages. (139b)

DRAINVILLE, Gérard et COTÉ, Hector. Les Collèges ontariens, leçon et défi pour nos CEGEPS, Joliette, Cégep de Joliette, septembre 1969, 88 pages. (140)

DUBUC, Renée. Évaluer pour qui, pourquoi? Montréal, Cégep de Rosemont, février 1979, 52 pages. (141)

FAULKNER, Marcel (et autres). "L'Assistance professionnelle", in Le Point... virgule, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 2e numéro spécial, mai 1979, 10 pages. (142)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Assemblée générale). Six facettes du développement des cégeps, Montréal, 1974, 160 pages. (45)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Bilan du colloque de la Fédération des cégeps tenu les 26, 27 et 28 février 1970, Montréal, avril 1970, 72 pages. (35)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Compilation d'un sondage auprès des chefs de département, Montréal, février 1971, 20 pages. (143)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Compilation du sondage auprès des collèges touchant les principaux aspects de la convention collective des professeurs, Montréal, 1971, 11 pages. (144)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Comité ad hoc). Étude sur la participation au niveau collégial, Montréal, 1972, 39 pages. (145)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Congrès d'orientation 1976: la place et le rôle du collégial dans le post-secondaire; cahier des résolutions, Montréal, 1976, 34 pages. (36)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Gestion pédagogique et relations de travail; problématique, Montréal, septembre 1978, 30 pages. (146)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Groupe inter sur Info-Doc et les pratiques pédagogiques, Montréal, décembre 71, 53 pages. (147)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Intégration des professeurs de l'éducation des adultes dans la convention collective. Montréal, janvier 1975, 17 pages et les appendices. (148)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. La Formation pédagogique continue (i.e. perfectionnement des maîtres en exercice), Montréal, août 1973, 51 pages. (37)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. L'Activité éducative, axe central d'un cégep, Montréal, octobre 1971, 117 pages. (149)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Le Règlement no 4 et le niveau collégial (la certification des maîtres); proposition du comité de la Fédération des cégeps (version provisoire), Montréal, non daté, 15 pages. (44)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Mémoire de la Fédération des cégeps à la Commission d'étude sur les universités, Montréal, 1978, 15 pages. (38)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Mémoire présenté par la Fédération des cégeps à la Commission ministérielle d'enquête sur la classification des enseignants, Montréal, décembre 1973, 27 pages. (39)

FÉDÉRATION DES CEGEPS. Mémoire de la Fédération des cégeps sur quelques aspects de la formation des enseignants et autres professionnels du système scolaire, Montréal, avril 1969, 10 pages. (40)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Mémoire sur la classification des enseignants, Montréal, février 1974, 62 pages. (150)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Réaction au Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps; perfectionnement, Montréal, novembre 1979, 24 pages. (42)

FÉDÉRATION DES CEGEPS. Réalisations des cégeps depuis dix ans 1967-77; dossier préliminaire, Montréal, 1977, 48 pages. (43)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Secteur Développement et communications). Perfectionnement: état de la question, Montréal, avril 1979, 25 pages. (41)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. Rapport des travaux de la session d'étude sur les conventions collectives des professeurs tenue à Sainte-Adèle du 10 au 13 août 1971. Montréal, 1971, 46 pages. (151)

FILION, Richard. Rapport préliminaire sur la méthode pédagogique appliquée par les professeurs des départements de langues et lettres, mathématiques et philosophie pendant les sessions automne 74 et hiver 75, Hull, Cégep de Hull, 1975, 42 pages. (152)

FORCIER, Paul. Les objectifs du programme de sciences; rapport préliminaire de l'enquête, Montréal, Collège Marie Victorin, janvier 1979, 32 pages. (153)

FORTIER, Claude. "Atelier no 16: Le Milieu collégial", in Colloque provincial; la formation des maîtres au Québec; l'université à l'écoute du milieu, 17-18-19 octobre 1974, Sherbrooke, 1974, 2 volumes, pagination multiple. (46)

FOUCHER, Roland (et autres), La Satisfaction au travail et les aspirations reliées au travail des professeurs du réseau collégial québécois (secteur francophone), I.N.R.S - Éducation, 1974, 47 pages. (154)

FOUCHER, Roland. "La Satisfaction des étudiants: une composante importante de l'apprentissage? Réflexion à partir d'un article publié sur le test Perpe", In Prospectives, mars 1972, Vol. 8, no 2, pp. 67-73. (34)

FRENETTE, Roger (et autres). Deuxième rapport pour la réalisation d'une expérience pédagogique, Matane, Cégep de Matane, septembre 1970, 44 pages. (155)

GAGNÉ, Francoys. Analyse des caractéristiques socio-professionnelles de la population enseignante active du collège Bois-de-Boulogne, Québec, I.N.R.S.-Éducation, avril 1976, 75 pages. (156)

GAGNÉ, Francoys. Analyse des caractéristiques socio-professionnelles de la population enseignante du Collège de Sherbrooke, Québec, I.N.R.S. - Éducation, janvier 1976, 74 pages. (157)

GAGNÉ, Francoys. La Recherche pédagogique au niveau collégial, Montréal, Cégep de Maisonneuve, non daté, 27 pages. (158)

GAGNÉ, Francoys. Le questionnaire PERPE: un service pour les "pédagogiquement nantis"?, Communication présentée à Québec, au 42e congrès annuel de l'ACFAS, mai 1974, Sainte-Foy, INRS-Éducation, novembre 1976, 30 pages. (47)

GAGNÉ, Francoys. "Perceptions étudiantes concernant l'utilisation des techniques audio-visuelles au niveau collégial", in Prospectives, vol. 8, no 3, mai 1972, pp. 183-194. (159)

GAGNÉ, Francoys. "Perceptions étudiantes de l'enseignement collégial", in Défi et Dilemme, Québec, ministère de l'Éducation, 1972, pp. 113-180. (160)

GAGNÉ, Françoys. 33 000 répondants évaluent la pédagogie au niveau collégial. Analyse des résultats généraux de l'exploitation du test PERPE en novembre 1970, Montréal, Cégep Bois-de-Boulogne, novembre 1971, 82 pages. (161)

GAGNÉ, Francoys et CHABOT, Marie. "Perpe, une conception neuve du perfectionnement pédagogique", in Prospectives, juin 1970, Vol. 6, no 3, pp. 160-181. (48)

GAGNÉ, Francoys, GUILLET, Danielle et LAROCHE, Pierre. Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC-Performa, INRS-Éducation, juin 1976, pagination multiple. (49)

GARIÉPY, Wilfrid. Rapport sur l'identification des buts du Collège Laflèche et sur le matériel utile à la rédaction des objectifs institutionnels, Montréal, C.A.D.R.E., juillet 1973, 161 pages. (162)

GAUDREAU, André. Expérimentation pédagogique et méthodes d'apprentissage; l'enseignement individualisé en sciences et en techniques, Montréal, Fédération des cégeps, 1974, 61 pages. (163)

GAUDREAU, Béatrice (et autres). Rapport du comité spécial d'étude sur la pédagogie au Cégep de Rimouski, Rimouski, août 1970, 91 pages. (164)

GAUTHIER, Robert. "A la recherche du dialogue entre le professeur et l'élève", in Prospectives, vol.4, no 5, novembre 1968, pp. 320- 3-27. (165)

GEISER, Roland (et autres). Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage; rapport final, 1978, 74 pages. (50)

GIANGI, Gabriel. Individualisation des cours MATH 103 et 203, Montréal, Collège de Maisonneuve, juin 1978, 256 pages. (166)

GILBERT, Jacques et ROBERT, Roger. Un pas de plus... rapport du GAO, Cégep de Shawinigan, Shawinigan, 1976, 117 pages. (167)

GINGRAS, Paul-Émile. "Les exigences de l'esprit collégial", Prospective, vol. 4, no 1, février 1968, pp. 14-16. (168)

GINGRAS, Paul-Émile. "AIES-ACQ: Profil des enseignants", Prospectives, vol.7, no 3, 1971, pp. 141-147. (169)

GROUPE DE TRAVAIL; Comité de programme de Performa. Le Programme Performa et les cégeps, Sherbrooke, septembre 1974, 14 pages. (51)

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA FORMATION DES MAITRES (Université de Sherbrooke). La Formation et le perfectionnement des enseignants; rapport du groupe de travail sur la formation des maîtres, Sherbrooke, juin 1976, 237 pages. (52)

HAECK, Philippe (et autres). Adéquation des services de la bibliothèque aux pratiques pédagogiques du cégep, Montréal, Cégep de Maisonneuve, novembre 1977, 98 pages. (170)

HALLÉ, Francine (et autres), Le Collège; synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, 218 pages. (53)

HAMEL, Claude, Performa après quatre années d'expérimentation: une évaluation prospective, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, avril 1977, 107 pages. (54)

HOWE, Robert, Opération relance: étude sur les diplômés et les défectionnaires 1975-1976, Laval, Cégep Montmorency, juillet 1977, 83 pages. (172)

KIYANDA, Ngombi Gustave, Une réflexion pédagogique est-elle possible au Collège du Nord-Ouest? Rouyn, Cégep du Nord-Ouest, décembre 1976, 52 pages. (171)

KODSI, Samis, Performa: analyse d'un projet de perfectionnement des maîtres (Représentation et attitude des professeurs), Montréal, Université de Montréal, Mémoire de maîtrise (Communication), 1976, 196 pages. (55)

LACROIX, Jean-Claude, PHAM-DANG et CHABOT, Marie, La Pédagogie à Lionel-Groulx, Sainte-Thérèse-de-Blainville, 1973. 33 pages. (56)

LALONDE, Francine, "La fin de la révolution tranquille", Le Cégep 5 ans après: succès ou échec? Montréal, Les grandes éditions du Québec, 1973, pages 40-45. (173)

LAMONTAGNE, Jacques, Les Professeurs de collège pendant la réforme scolaire des années soixante au Québec: analyse psycho-sociologique d'un changement social. Université de Montréal, Montréal, 1973, 479 pages. (174)

LAMONTAGNE, Jacques, PARIZEAU, Claude B. et THERRIEN, Rita. Le test Perpe et les valeurs éducatives des professeurs et des étudiants dans les cégeps, Montréal, I.N.R.S.- Education, 1973, 29 pages. (175)

LAMONTAGNE, Jacques et THERRIEN, Rita. Les valeurs des professeurs de cégep, Montréal, Université de Montréal, 1977, 389 pages. (176)

LAMONTAGNE, Jacques et THERRIEN, Rita. L'évolution de l'approche pédagogique des professeurs de cégep, Montréal, Université de Montréal, 1974, 33 pages. (177)

LANDRY, Bernard. "Le terrorisme et le monde de l'éducation", in Actualité-jeunesse, vol. 6, no 4, 1970, pp. 62-64. (178)

LANDRY, Francine. Les étudiants du Cégep F.-X.-Garneau: enquête socio-économique et pédagogique, Québec, Cégep François-Xavier- Garneau, décembre 1975, 91 pages. (179)

LANDRY, Louise (et autres). Une conception des objectifs de développement en éducation (fondements théoriques), Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977, 81 pages. (180)

LANGIS, Pierre. "L'anti-climat pédagogique", in Cégepropos, no 54, novembre 1977, pp. 32-36. (181)

LANGIS, Pierre. Les climats pédagogiques: à la recherche de rapports authentiques entre enseignants et enseignés, St-Hyacinthe, Cégep régional Bourgchemin, décembre 1975, 26 pages. (182)

LANGIS, Pierre. "Une analyse d'expérience pédagogique; le plus fort détruit l'autre", in Cégepropos, no 42, mai 1976, pp. 26-36. (183)

LANGLOIS, Louis Gonzague. "L'Établissement des cégeps a-t-il profité à l'enseignement professionnel?", Le Cégep 5 ans après: succès ou échec? Montréal, Les grandes éditions du Québec, 1973, pp. 54-63. (184)

LANOIX, Jean. Comment réussir et vivre heureux au cégep, Montréal, Editions internationales, Alain Stanké, 1978, 135 pages. (185)

LAROCQUE, Pierre, GAGNÉ, Francoys et HAMEL, Claude, Sondage auprès de la clientèle du certificat de perfectionnement en enseignement collégial, Université de Sherbrooke, février 1977, 146 pages. (57)

LAUZIÈRE, Benoît. L'enseignement et la dimension affective, Montréal, Collège de Maisonneuve, janvier 1971, 7 pages. (186)

LAZURE, Jacques. "Contradiction au coeur des cégeps", in Le cégep, cinq ans après, succès ou échec, Les Grandes éditions du Québec, 1973, pp. 47-53. (187)

LEBEL, Denis. "Comment organiser la formation pédagogique continue", in Prospectives, vol. 10, no 2, 1974, pp. 121-123. (58)

LEBEL, Denis et MORAND, Jean-Marie. Accréditation de certains types d'initiatives de formation; rapport final 1972-73, Cégep de Limoilou, octobre 1973, 86 pages. (188)

LEBEL, Maurice. "Succès ou faillite des cégeps", in Le rapport Parent, dix ans après, Montréal, Les Éditions Bellarmin, 1975, pp. 107-149. (189)

LE BOULENGE, Marc. Enquête sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, février 1978, 240 pages. (190)

LEBRUN, Denis. "Du professeur de carrière au travailleur de l'enseignement", in Éducation Québec, vol. 8, no 3, décembre 1977, 24-26. (191)

LEBRUN, Denis et SIMARD, Liliane. "Ces enseignants dont on dit le pire et le meilleur", in Education Québec, vol. 9, no 5, février-mars 1979, pp. 10-18. (58b)

LEFEBVRE, Denis. Sessions de perfectionnement pédagogique, décembre 1978, paginatión multiple. (59)

LEE, Lesly (et autres). L'enseignement collégial; les professeurs du cégep face à l'éducation et à l'enseignement collégial", in Relations, vol. 38, no 434, février 1978, pp. 42-45. (192)

LEGAULT, A. Georges. "La Définition des objectifs de l'enseignement institutionnel et obligatoire de la philosophie: négociation et compromis", in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, vol. 2, no 1, novembre 1979, pp. 10-15. (193)

LORIOT, Gérard et BA, Tran Quang. "L'Enseignement de la science politique dans les collèges du Québec"., in Prospective, vol. 10, no 3, juin 1974, pp. 187-195. (194)

LORTIE, Jean et PAYNE, R.C. Présence de l'audio-visuel dans les collèges; l'univers de la tranquillité est déjà loin derrière nous. Document de travail, deuxième version, Montréal, Cégep Ahuntsic, avril 1971, 86 p. (60)

MARCOTTE, Roger. "L'Éducation aux valeurs en milieu collégial", in Prospectives, vol. 14, no 4, décembre 1978, pp. 178-183. (195)

MARTINEAU, Jacques. La Place de l'anglais dans l'enseignement au Collège de Sainte-Foy, Sainte-Foy, Cégep de Sainte Foy, 1976, pagination multiple. (196)

MARQUIS, Jean-Claude. Formation et perfectionnement axés sur la pédagogie de situation: compte rendu des phases de sensibilisation et d'exploration des besoins, Rimouski, Cégep de Rimouski, mars 1974, 28 pages. (61)

MASSICOTTE, Guy (et autres). Rapports de recherche, S.E.M.E.P. satisfaction des étudiants face à une méthode d'enseignement de la philosophie, Cégep de Thetford Mines, septembre 1976, 101 pages. (197)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les Collèges du Québec; nouvelle étape; projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, Québec, 1978, 79 pages. (62)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATON. Formation des maîtres de l'enseignement professionnel, Québec, mai 1970, 4 pages (63)

MONETTE-CHAMPOUX, Mireille. Les handicapés au Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, mai 1978, 29 pages. (198)

MOREAU, Jean-Marie. Analyse de l'état de l'administration dans un cégep, Collège de Saint-Laurent, Montréal, avril 1973, 23 pages. (199)

MOREAU, Jean-Marie. "Le Bilan d'un directeur-général", in Le Cégep, 5 ans après: succès ou échec, Montréal, Les Grandes éditions du Québec, 1973, pages 7-13. (200)

MORIN, Yvon. Sondage sur les valeurs mené dans le cadre de planification annuelle 1975-76, Saint-Hyacinthe, Collège régional Bourgchemin, Octobre 1975, 95 pages. (201)

MOTOÏ, Nicolas. L'Étude de quelques aspects interdisciplinaires de l'enseignement des mathématiques, Montréal, Cégep de Rosemont, non-daté, 25 pages. (202)

PATRY, Hélène. Intégration de l'imprimé dans l'enseignement collégial; notes pour l'atelier des 1er et 2 juin 1978, Victoriaville, Cégep de Victoriaville, 1978, 16 pages. (203)

PELLERIN. René. "Professeurs de philosophie, un euphémisme? Qu'avons-nous à dire par nous-mêmes?, in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, vol. 2, no 1, novembre 1979, pp. 15-19. (204)

PESTIAU, Joseph. "La Contestation dans les cégeps et le cours obligatoire de culture générale", in Prospectives, vol. 5, no 2, avril 1969, pp. 90-93. (205)

PERFORMA. Performa; dossier d'information, Sherbrooke, 1975, pagination multiple (64)

PERFORMA. Programme du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC): extrait, Sherbrooke, 1973, 30 pages. (65)

PINEAU, Gaston. Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial, Performa, Sherbrooke. 1978, Universités de Sherbrooke et de Montréal. (66)

PINEAU, Gaston. Le Perfectionnement des enseignants du collégial et Performa, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1976, 78 pages. (67)

PRÉVOST, Robert. Les Facteurs qui influencent l'innovation pédagogique, Collège de Maisonneuve, Montréal, 1978, 137 pages. (206)

PRONOVOST, Jean. La Qualité de l'enseignement dans les cégeps: quelques éléments d'une problématique, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1977, 25 pages. (68)

PROULX, Jean. "Le Cégep contre l'humain", in Maintenant, no 135, avril 1974, pp. 24-27. (207)

RAFLA, Mounir. "A-t-on vraiment besoin d'administrateurs dans les cégeps?", in Critère, no 20, hiver 1978, pp. 67-71. (208)

RAPPORT DU COMITÉ SPÉCIAL D'ÉTUDES POUR LE PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS EN PSYCHO-PÉDAGOGIE AU COMITÉ DE PERFECTIONNEMENT DU COLLÈGE DE RIMOUSKI. Rimouski, septembre 1971, 28 pages. (69)

REMILLARD, Louis. Perception de l'anglais au Cégep de Rosemont, Montréal, Cégep de Rosemont, 1977, Pagination multiple. (209)

RENAUD, Micheline. Influence des caractéristiques du professeur et du contexte de l'enseignement sur l'évaluation étudiante du professeur. Québec, I.N.R.S. Éducation, 175, 11 pages. (210)

RENAUD, Micheline. Influence de l'évaluation étudiante de l'enseignement sur le perfectionnement pédagogique des professeurs, Québec, INRS-Éducation, mai 1975, 14 pages. (70)

RHÉAUME, Jacques. "Le Perfectionnement des enseignants: réalité ou utopie", in Journal de l'Association des collèges communautaires du Canada, vol. 2, no 1, printemps 1978, pp. 60-93. (71)

RHÉAUME, Jacques. Le Perfectionnement des maîtres; un programme: le CPEC-PERFORMA; Rapport d'étape (partiel), Sherbrooke, août 1974, 37 pages. (72)

RHÉAUME, Jacques. Le Perfectionnement: facteur de développement institutionnel; analyse des conditions psycho-sociologiques de développement d'un projet de perfectionnement réalisé dans un collège, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Mémoire de maîtrise, 1975, 343 pages. (73)

RIENDEAU, Marcel. Certification, formation et perfectionnement des maîtres de niveau collégial; dossier "universités" au 30 octobre 1972. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1972, pagination multiple. (74)

RIENDEAU, Marcel. "Performa: Helping the Teachers in Francophone Quebec", in Journal of the Association of Canadian Community Colleges, vol. 2, no 1, printemps 1978, pp. 2-16. (75)

RIENDEAU, Marcel et RHÉAUME, Jacques. "Le Projet Performa", in Prospectives, vol. 10, no 2, avril 1974, pp. 125-131. (76)

RIENDEAU, Marcel. "Vers une pédagogie vécue", in Enquête, Revue canadienne de la télécommunication, été 1975, pp. 22-25. (77)

ROCHAIS, Gérard. Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec Tome II: La formation des maîtres 1962-1979, Commission d'étude sur les universités, Montréal, 1980, 120 pages. (78)

ROQUET, Ghislaine (et autres). Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants de C.E.G.E.P., décembre 1970, 70 pages. (211)

ROSS, Paul-H. "La Professionnalisation: le professionnalisme chez les enseignants; une analyse prospective", in Critère, no 25, 1979, pp. 53-63. (212)

ROUSSEL, Robert. Les Besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie; enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup, Rivière-du-Loup, juin 1976, 195 pages. (213)

SABOURIN, Robert. Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 1975, 133 pages. (214)

SABOURIN, Robert. Expérience globale; bilan de la deuxième étape et prospectives, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, janvier 1976, 233 pages. (81)

SABOURIN, Robert. L'expérience-cégep est éminemment valable, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1975, pagination multiple. (80)

SAUVÉ, Jean-Claude. "Réflexions en marge de la réforme de la formation des maîtres", in Prospectives, vol. 5, no 1, février 1969, pp. 4-6. (215)

SÉNÉCHAL, Marcel. "Le Rapport Nadeau; on a escamoté des réalités fondamentales", in Perspectives, vol. 11, no 4, octobre 1975, pp. 179-184. (216)

SÉVIGNY, Robert. "Performa: ses objectifs et son organisation", in Performa; rapport d'étape: "phase exploratoire 1973-76", Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1976, 92 pages. (79)

SIMARD, Michel. "Perfectionnement", in Au-delà du 8 à 6, Revue pédagogique, Rivière-du-Loup, Vol. 4, no 2, décembre 1976, 50 pages. (82)

STE-MARIE, Marguerite et RÉGNAULT, Jean-Pierre. Biopsie; rapport final, Montréal, Collège de Rosemont, juillet 1977, 349 pages. (217)

STRINGER, Guy. Colloque 74. La Formation des maîtres au Québec, 1er projet de bibliographie, 31/7/74, 24 pages. (83)

SURPRENANT, André. "La Technique et la poésie", in Éducation et société, vol. 6, no 2, mars 1975, pp. 16-17. (218)

SYNDICAT DES PROFESSEURS DE L'ÉTAT DU QUÉBEC. Syndicat professionnel des enseignants et syndicat des cégeps affiliés à la C.S.N., Pour une enquête sur le statut de l'enseignant du Québec, Montréal, janvier 1969, 54 pages. (84)

TASCHEREAU, Yves. "Les Cégeps de Babel", in L'Actualité, vol. 2, no 9, septembre 1977, pp. 19-24; 50. (219)

THÉRIAULT, Roger. "Le Rapport Nadeau; réforme ou ajustement", in Prospectives, vol. 11, no 4, Octobre 1975, pp. 241-246. (220)

THIBAULT, Mariette. Étudiants et professeurs: combien sont-ils dans les institutions privées et les cégeps?", in Prospectives, vol. 6, no 1, février 1970, pp. 8-15. (221)

THIBAULT, Mariette. "Plus de 72 000 étudiants et 6 000 professeurs au niveau collégial pour l'année 1970-71", in Prospectives, vol. 6, no 6, décembre 1970, pp. 359-364. (222)

THIBAULT, Mariette. "Quelques statistiques sur le personnel des institutions privées et les collèges publics", in Prospectives, vol. 5, no 2, avril 1969, pp. 84-89. (223)

THIBODEAU, Yvon. Expérimentation pédagogique; l'enseignement individualisé en sciences et en techniques, Montréal, Fédération des cégeps, 1974, 8 pages. (224)

TREMBLAY, Marie-Claire (et autres). Cégep de Limoilou, techniques industrielles, sondage-participation, Québec, Cégep de Limoilou, mai 1972, pagination multiple. (225)

TREMBLAY, Bernard. Les caractéristiques de la personne du professeur de niveau collégial, favorisant un apprentissage existentiel par l'étudiant, Montréal, Université de Montréal, août 1968, 300 pages. (226)

TRUDEL, Louis-Claude. Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du Collège d'enseignement général et professionnel de Saint-Jérôme, décembre 1972. (227)

TRUDEL, Louis-Claude. Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du Collège d'enseignement général et professionnel de Saint-Laurent, Montréal, 1971, 138 pages. (228)

UNIVERSITÉ LAVAL. Formation des enseignants du secteur professionnel des niveaux secondaire et collégial: programme institutionnel de l'Université Laval; Québec, juillet 1973. pagination multiple. (85)

WAGSCHAL, Harry. New Society? New Education?, Montréal, H. G. Press, 1979, 179 pages. (229)

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-1736
8485-803